

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



**BLENDED LEARNING NA FORMAÇÃO CONTÍNUA EM
EDUCAÇÃO SEXUAL: UM ESTUDO COM EDUCADORES DE
INFÂNCIA E PROFESSORES DO 1º CEB**

Dilma Lucy de Freitas

DOUTORAMENTO EM EDUCAÇÃO

Especialidade em Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação

2014

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



**BLENDED LEARNING NA FORMAÇÃO CONTÍNUA EM
EDUCAÇÃO SEXUAL: UM ESTUDO COM EDUCADORES DE
INFÂNCIA E PROFESSORES DO 1º CEB**

Dilma Lucy de Freitas

**Tese orientada pela Professora Maria Isabel da Cunha Seixas Chagas
especialmente elaborada para a obtenção do grau de doutor em Educação na
especialidade de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação.**

2014

Na escrita desta tese, optámos por usar, em alguns momentos, linguagem somente no género masculino, com o objetivo de nos referir e de incluir todas as pessoas (homens e mulheres). Noutros momentos, fazemos o mesmo, usando a linguagem no género feminino. Nossa opção por esta forma de escrever objetiva ultrapassar a linguagem sexista comumente usada, por entendermos que a ES sob um paradigma emancipatório, passa também pela reeducação da linguagem.

Indicamos a leitura desta referência para que a nossa opção seja mais bem compreendida. Toledo, Rocha, Dermmam, Damin e Pacheco (2014).

Dedico este trabalho ...
Aos meus netos Finley e Durban e aos
outros e outras que ainda virão,
na esperança que eles/as e todas as crianças
desta geração tenham a possibilidade
de vivenciar a Educação Sexual
sob um paradigma emancipatório.

Agradecimentos

Agradeço sempre e acima de tudo a Deus, pela vida e pelas maravilhosas experiências que tenho vivido. Fazer este doutoramento foi uma delas.

Ao MEC e à FCT, pela bolsa de doutoramento – SFRH / BD 60849/2009 – que me foi facultada e que me possibilitou a realização deste sonho.

À minha orientadora, professora doutora Isabel Chagas, pelo apoio, pelas orientações tão bem elaboradas e, principalmente, pelo apoio e confiança que sempre teve para com as minhas iniciativas, nomeadamente, à I e II Conferência Internacional Online de Educação Sexual (I e II COES) e ao Projeto WebEducaçãoSexual.

Ao meu companheiro, amigo e querido marido, pelo apoio que me deu e pelas tantas revisões e traduções feitas nos textos escritos, além do cuidado e do carinho, com o meu bem estar. Sem ele, tudo teria sido muito mais difícil.

Às amigas queridas que colaboraram comigo, tirando dos seus escassos tempos para lerem o meu trabalho e darem as suas contribuições: com muita gratidão às queridas amigas Marisalva Fávero, Tereza Santos, Gabriela Dutra e Dulce Mourato.

Agradeço ao pai e à mãe pela herança que me deram, uma parte inestimável e significativa do que sou hoje.

Às minhas filhas Juliana e Leonora e ao meu filho Leonardo, pela força que sempre me deram, pela confiança que têm em mim e que me faz sempre e cada vez mais desejar ser um exemplo de vida para el@s.

E, a minha eterna gratidão e carinho às professoras, professores e educadoras de infância que trilharam comigo esta caminhada, contribuindo para que ela ficasse ainda mais especial e maravilhosa: Ana, Hidith, Isabel, Leonor, Luis, Maria João, Olinda, Paula B., Paula M., Sandra e Sofia.

Resumo

A Educação Sexual (ES) em contexto escolar continua a ser assunto controverso e polémico, a par da lacuna existente na formação inicial e contínua dos professores, a despeito de haver em Portugal uma legislação que a legaliza e regulamenta. Os vários estudos realizados nesse âmbito apontam a carência de ações formativas nessa área, as quais não têm contribuído significativamente para desenvolver nos professores, as competências exigidas para que a ES aconteça de forma tranquila e sob um paradigma emancipatório. Falta aos professores segurança e clareza sobre a melhor forma de realizar a ES, especialmente no que tange a algumas temáticas mais “sensíveis” que a envolvem. Destaca-se ainda as dificuldades dos docentes para participarem em ações de formação, considerando a sobrecarga de trabalho e de funções exigidas aos mesmos e a não liberação das atividades escolares para realizar as formações. O grande desenvolvimento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), potencializado pela rede, permite que novas soluções sejam encontradas a fim de amenizar a problemática anteriormente apresentada. Uma dessas possibilidades é a oferta de formações na modalidade *blended-learning*. Por se caracterizar como modalidade de ensino-aprendizagem mais flexível e que integra as melhores metodologias das modalidades presenciais e *online*, o *blended-learning* possibilita a promoção de espaços de aprendizagem colaborativos e interativos. Por ser uma modalidade que carece ainda de investigação, pretendemos com este estudo investigar as possibilidades e limites do *blended-learning* na formação contínua em educação sexual. Tivemos como objetivos, conceber, planejar e concretizar uma oficina de formação (OF) em ES, na modalidade *blended-learning*, dirigida a docentes do Jardim de Infância e do 1º CEB, observar e descrever as mudanças nas suas perceções, competências e desempenho em ES e uso das TIC, bem como o impacto desta modalidade na sua formação. Objetivamos ainda desvendar limitações e dificuldades sentidas durante a OF. Seguimos uma metodologia interpretativa, qualitativa, descritiva em que se ministrou a OF a onze docentes, observando o seu desempenho e analisando os dados recolhidos através de diferentes técnicas: questionários iniciais e de acompanhamento, um ano após o término da OF e análise de conteúdo dos materiais descritivos produzidos pelos participantes. Os resultados permitiram-nos concluir que, dentro da proposta metodológica que concretizámos na OF, destacando-se aqui os pressupostos básicos do alargamento da carga horária da OF e da realização de sessões síncronas de webconferência: i) foram significativas as mudanças nas perceções, competências e desempenho dos docentes no âmbito da ES; ii) houve a apropriação de uma série de ferramentas da Web 2.0, o que deixou as professoras motivadas pois não esperavam contactá-las numa formação em ES e, iii) o ambiente de interação, colaboração e integração gerado pelo *blended-learning* confirma as potencialidades desta modalidade de ensino-aprendizagem na formação de professores em ES.

Palavras-chave: Blended-Learning; Educação Sexual; Aprendizagem por Problemas, Formação de Professores

Abstract

Sex Education (SE) in school context remains a controversial and contentious subject, along with the gap in initial and continuous teacher training, despite the legislation in Portugal that legalizes and regulates it. Various studies show that the lack of training activities in this area has not contributed significantly to develop in teachers the skills required for SE to happen efficiently in an emancipatory paradigm. It lacks to teachers confidence and clarity about the best way to accomplish SE, especially regarding some more “sensitive” issues around it. Another feature is the difficulties that teachers have to participate in training initiatives, considering the workload, the functions required to them, and the fact that they are not released from school activities in order to participate in training sessions. The great development of information and communication technologies (ICT), enhanced by the network, enables new solutions for the problem presented above. One such possibility is the availability of blended learning training courses. Since it is characterized as a more flexible teacher-learning modality that integrates the best methodological in-presence and online approaches, blended-learning enables the promotion of collaborative and interactive learning spaces. Given the need of more research about this modality the purpose of this study was to investigate the possibilities and limits of blended-learning in continuous teacher training in sex education. Our objectives were to design, plan and implement a blended-learning SE teacher training workshop to kindergarten educators and elementary teachers, to observe and describe changes in their perceptions, competences and performance in SE and ICT use, as well as the impact of this modality in their preparation. We also aimed to identify limitations and difficulties experienced throughout the teacher-training workshop. We followed an interpretive, qualitative, and descriptive methodology. The performance of eleven teachers enrolled in the training workshop was observed and data collected through different techniques were analysed: initial and follow-up questionnaires one year after the conclusion of the training workshop, and content analysis of materials produced by the participants. The results allowed us to conclude that, within the methodological approach achieved in the training workshop according to basic assumptions about time load extension and the implementation of webconference sessions: i) changes in teachers’ perceptions, competences and performance in SE were expressive; ii) there was the appropriation of a variety of Web 2.0 tools by teachers who remained motivated because they did not expect to use them in a SE training workshop, and iii) the interactive, collaborative and integrative blended-learning generated environment confirmed the potentialities of this teaching-learning modality in Sex Education teacher training.

Keywords: Blended-Learning; Sex Education; Problem-based Learning, Teacher Education

ÍNDICE GERAL

Dedicatória	v
Agradecimentos	vii
Resumo	ix
Abstract	x
Índice Geral	xi
Índice de tabelas	xiii
Índices de figuras	xv
Lista de Abreviaturas	xvii
1.Introdução	1
1.1. Contextualização do Estudo	1
1.2.Problemática, Questões Orientadoras e Objetivos do Estudo	7
1.3.Estrutura da Tese	8
2. A Educação Sexual em Contexto Escolar	11
2.1. Sexo, Sexualidade e Educação Sexual	11
2.2. Contextos e Fronteiras: Espaços Onde Acontece a ES	13
2.3. Os Modelos de ES: Repressor e Emancipatório	19
2.4. A Formação Docente em ES Formal	51
2.5. O Foco da ES na Infância	55
3. O Blended-Learning na Formação de Professores	63
3.1. Contextos Tecnológicos, Informacionais e Comunicacionais	64
3.2. O Blended Learning (b-learning)	77
3.3. A Oficina de Formação na Modalidade B-Learning	90
4. Metodologia	115
4.1. Opções Metodológicas	115
4.2. Desenho do Estudo	121
4.3. Participantes	125
4.4. Recolha de Dados	129
4.5. Tratamento dos Dados	138
4.6. Validade do Estudo	139
5. A Oficina de Formação	143
5.1. Contexto da Oficina de Formação (OF)	143
5.2. Opções Programáticas	146
5.3. Opções Pedagógicas e Didáticas	150
5.4. Métodos de Avaliação	152

5.5. Funcionamento da Oficina	154
6. Resultados	169
6.1. Percepções das Participantes em Relação à ES e às TIC	169
6.2. Grelha de Análise	189
6.3. Percepções Acerca da ES na Escola	193
6.4. Percepções Acerca das TIC	219
6.5. A Oficina de Formação	239
7. Conclusões e Considerações Finais	311
7.1. Conclusões	311
7.2. Limitações e Implicações do Estudo	318
7.3. Sugestões para Futuras Investigações	320
8. Referências	329
APÊNDICES	349

Índice das Tabelas

Capítulo 2	11
Tabela 2.1. <i>Pressupostos teóricos das abordagens de ES, no paradigma repressor.</i>	24
Tabela 2.2. <i>Pressupostos teóricos da abordagem de ES no paradigma emancipatório.</i>	48
Capítulo 3	63
Tabela 3.1.	66
Capítulo 4	113
Tabela 4.1. <i>Estrutura do questionário ES.</i>	130
Tabela 4.2. <i>Estrutura do questionário TIC.</i>	131
Tabela 4.3. <i>Estrutura do questionário de Seguimento.</i>	133
Tabela 4.4. <i>Materiais recolhidos de cada participante para análise de conteúdo.</i>	138
Capítulo 5	143
Tabela 5.1. <i>Conteúdos Programáticos da Oficina de Formação.</i>	147
Tabela 5.2. <i>Cronograma do Programa da OF.</i>	148
Tabela 5.3. <i>Ficha de Análise do Problema.</i>	152
Tabela 5.4. <i>Dias e horários dos encontros presenciais.</i>	154
Tabela 5.5. <i>Dias e horários dos Webencontros do grande grupo.</i>	156
Capítulo 6	169
Tabela 6.1. <i>Equipamentos TIC pessoais das participantes.</i>	179
Tabela 6.2. <i>Aplicações TIC pessoais das participantes.</i>	179
Tabela 6.3. <i>Perceções das participantes em relação às TIC.</i>	182
Tabela 6.4. <i>Conhecimentos e experiência no uso de ferramentas Web 2.0.</i>	183
Tabela 6.5. <i>Apoios e dificuldades ao uso das TIC na escola das participantes.</i>	186
Tabela 6.6. <i>Grelha de análise.</i>	191
Tabela 6.7. <i>Grelha de análise da Dimensão “ES na escola”.</i>	194
Tabela 6.8. <i>Grelha de análise da Dimensão “As Tecnologias de Informação e Comunicação”.</i>	220
Tabela 6.9. <i>Grelha de análise da Dimensão “A Oficina de Formação”.</i>	239
Tabela 6.10. <i>Definição Categoria “Aprendizagem por Problemas”.</i>	241
Tabela 6.11. <i>Definição Categoria “Aprendizagem por Problemas”</i>	245
Tabela 6.12. <i>Preferências pelas diferentes modalidades dos encontros</i>	283
Tabela 6.13. <i>Definição Categoria “Contribuições da OF”</i>	288
Tabela 6.14. <i>Aplicações utilizadas na OF, desconhecidas pelas docentes</i>	289
Tabela 6.15. <i>Definição Categoria “Avaliação da OF”</i>	305
Capítulo 7	311
Tabela 7.1. <i>Temáticas das webinars da I Etapa 2013 do Projeto WebEducação Sexual</i>	325

Tabela 7.2. <i>Temáticas das webinares da II Etapa 2013 do Projeto WebEducaçãoSexual.</i>	326
Tabela 7.3. <i>Temáticas das webinares da I Etapa 2014 do Projeto WebEducaçãoSexual.</i>	326
Tabela 7.4. <i>Temáticas das webinares da II Etapa 2014 do Projeto WebEducaçãoSexual.</i>	327

Índices das Figuras

Capítulo 2	11
<i>Figura 2.1.</i> Espaços onde acontece a ES	14
<i>Figura 2.2.</i> Paradigmas de ES	21
<i>Figura 2.3.</i> Representação do Paradigma Repressor de ES e suas Abordagens	23
<i>Figura 2.4.</i> Paradigma e Abordagem Emancipatória de ES	47
 Capítulo 3	 63
<i>Figura 3.1.</i> Representação do <i>e-learning</i> para Bates (2005).	77
<i>Figura 3.2.</i> Representação dos diferentes percentuais do uso do <i>e-learning</i> na América do Norte e Europa (2006).	78
<i>Figura 3.3.</i> Esquema de apresentação da TDT por Moore (2006).	88
<i>Figura 3.4.</i> Esquema de apresentação da autonomia na TDT por Moore (2006).	88
<i>Figura 3.5.</i> Modelo <i>seven-jumps</i> de concretização da APP.	94
<i>Figura 3.6.</i> Modelo das 5 etapas de Gilly Salmon (n.d.).	98
<i>Figura 3.7.</i> Mapa conceitual elaborado por uma das participantes da OF.	107
<i>Figura 3.8.</i> Habilidades de Competências do tutor. Almeida et al. (2014).	111
 Capítulo 4	 115
<i>Figura 4.1.</i> Desenho do Estudo	122
<i>Figura 4.2.</i> Movimentação das participantes inscritas neste estudo.	127
<i>Figura 4.3.</i> Dados de identificação das participantes neste estudo (N=11).	128
<i>Figura 4.4.</i> Orientações para a realização do trabalho final (texto dissertativo).	137
 Capítulo 5	 143
<i>Figura 5.1.</i> Webencontro com Webex sobre mapas conceituais (08/05/12).	157
<i>Figura 5.2.</i> Webencontro com Webex sobre dimensões da sexualidade (23/01/12).	158
<i>Figura 5.3.</i> <i>Screen</i> do Módulo Introdutório no Moodle.	159
<i>Figura 5.4.</i> <i>Print Screen</i> Moodle: Informações Gerais da OF	160
<i>Figura 5.5.</i> Módulo onde disponibilizámos os “Grupos de Trabalho”.	161
<i>Figura 5.6.</i> Exemplo do Fórum de um grupo.	161
<i>Figura 5.7.</i> Exemplo do Wiki de um grupo.	162
<i>Figura 5.8.</i> Exemplo de orientação das atividades a ser realizadas semanalmente.	163
<i>Figura 5.9.</i> Dias e Assuntos dos encontros e Webencontros, disponibilizados no Moodle.	164
<i>Figura 5.10.</i> Exemplo de um módulo contendo as fontes de leitura.	165
<i>Figura 5.11.</i> Mapa Conceitual realizado por um dos grupos com recurso ao Cmaptools.	166
<i>Figura 5.12.</i> Construção de um questionário elaborado no Google Docs.	166
<i>Figura 5.13.</i> Construção de um questionário usando o Formulário Google.	167
 Capítulo 6	 169
<i>Figura 6.1.</i> Contacto das participantes com a ES na formação inicial.	170

<i>Figura 6.2.</i> Contacto com a ES na formação contínua.	171
<i>Figura 6.3.</i> Realização pelas participantes de trabalhos de ES com as crianças.	172
<i>Figura 6.4.</i> Participantes que vivenciaram situações de ES na escola.	173
<i>Figura 6.5.</i> Situações na escola ligadas à sexualidade vivenciadas pelas participantes.	174
<i>Figura 6.6.</i> Projetos de ES nas escolas das participantes.	174
<i>Figura 6.7.</i> Projetos de ES nas escolas das participantes.	175
<i>Figura 6.8.</i> Dificuldades das participantes na realização da ES.	176
<i>Figura 6.9.</i> Conteúdos ES sugeridos pelas participantes.	177
<i>Figura 6.10.</i> Sugestões das participantes de conteúdos ES para serem trabalhos.	178
<i>Figura 6.11.</i> Iniciação ao TIC uso das TIC pelas participantes.	180
<i>Figura 6.12.</i> Utilização das TIC pelas participantes.	183
<i>Figura 6.13.</i> Uso das TIC na escola.	182
<i>Figura 6.14.</i> Descrições das professoras acerca do uso das TIC com as crianças.	185
<i>Figura 6.15.</i> Utilização das TIC em ação direta com as crianças.	185
<i>Figura 6.16.</i> Áreas em que as professoras necessitam de mais formação.	187
<i>Figura 6.17.</i> Obstáculos à integração das TIC no processo de ensino-aprendizagem.	188
<i>Figura 6.18.</i> Árvore de todas as dimensões, categorias e subcategorias processadas no software Nvivo.	189
<i>Figura 6.19.</i> Representação das dimensões, categorias e subcategorias que emergiram da análise dos dados.	
<i>Figura 6.20.</i> Categorias e subcategorias da dimensão A ES na escola.	195
<i>Figura 6.21.</i> Árvore da categoria ES, retirada do software Nvivo	196
<i>Figura 6.22.</i> Categorias e subcategorias da dimensão “As TIC”.	221
<i>Figura 6.23.</i> Árvore da dimensão “AS TIC”, retirada do software Nvivo.	221
<i>Figura 6.24.</i> Categorias e subcategorias da dimensão “A Oficina de Formação”.	240
<i>Figura 6.25.</i> Árvore da dimensão “A Oficina de Formação”, retirada do Nvivo	241

Lista de Abreviaturas

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas
APA – *American Psychological Association*
APP – Aprendizagem Por Problemas
APF – Associação para o Planeamento da Família
AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem
CCPFC – Conselho Científico Pedagógico de Formação Contínua
CE – Comissão Europeia
CEB – Ciclo do Ensino Básico
DT – Distância Transacional
EI – Educação de Infância
ES – Educação Sexual
ESF – Educação Sexual Formal
GTES – Grupo de Trabalho de Educação Sexual
IEUL – Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
IST – Infecção Sexualmente Transmissível
JI – Jardim de Infância
ME – Ministério da Educação
NEE – Necessidades Educativas Especiais
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
OF – Oficina de Formação
OMS – Organização Mundial da Saúde
PES – Programa de Educação para a Saúde
QEQ – Quadro Europeu de Qualificação
QRE – Quadro de Referência Europeu
SIDA- Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
TDT- Teoria da Distância Transacional
TIC- Tecnologia da Informação e Comunicação
UE - União Europeia
UNESCO- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization

Introdução

*“Minha radicalidade me exige absoluta
lealdade ao homem e à mulher [...].
E não me digam que ‘as coisas são assim
porque não podem ser diferentes’.”*

Freire (1995, p. 22)

1.1. Contextualização do Estudo

Colocámos em epígrafe, na introdução deste trabalho, fragmentos de uma sábia reflexão do grande educador Paulo Freire, com a qual nos identificamos quanto ao seu conteúdo que traduz plenamente a nossa convicção como investigadoras e formadoras em Educação Sexual (ES), sob um paradigma emancipatório. Assim como Paulo Freire que lutou pela emancipação da classe oprimida por uma classe dominante, vimos também a travar uma luta incessante em prol da ES, por acreditarmos nessa vertente que deve constituir um caminho para a libertação de um paradigma repressor o qual, por séculos, não tem contribuído para a vivência sexual plena, realizadora e responsável, de modo particular pela maioria das pessoas que vivem a cultura ocidental. Diante da radicalidade de Paulo Freire, que exige de si absoluta lealdade à sua luta pelo direito de “igualdade de homens e de mulheres,” o nosso olhar volta-se, para além dessa liberdade económica e sociocultural desses mesmos seres. Lutamos para que estes se enxerguem para além de todas as marcas que os estereótipos de género lhes inculcam culturalmente, e assim possam vislumbrar a possibilidade de se tornarem seres humanos plenos em sua vivência. Nossa convicção pauta-se pela necessidade de homens e mulheres terem igualmente o direito de sentir desejos, prazeres, ansiedades, medos e inseguranças, manifestações, além de outras necessidades que os caracterize como tal. E por isso nossa lealdade se deve a ambos no sentido de receberem uma educação libertadora no que diz respeito à sua sexualidade.

Assim como Freire (1995, p. 22) reiteramos: “[...] E não me digam que ‘as coisas são assim porque não podem ser diferentes’”, definitivamente também não acreditamos

que as mudanças não sejam realizáveis. Os vários anos de luta pela causa da ES formal tem-nos demonstrado que, apesar de não ser uma causa fácil de abraçar, as “coisas” podem ser diferentes. O que precisamos, é encontrar caminhos que contribuam para as construirmos de modo diferente. E, no contexto da educação podemos contar com o contributo das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para a formação docente em ES. Partimos do pressuposto que tanto uma formação inicial como contínua das professoras e educadoras de infância constituem caminhos significativos para realizarmos a ES sob um paradigma emancipatório. Estamos cientes de que essa é uma trajetória que não é fácil, pela complexidade que a temática representa, especialmente quando se trata de ES formal em contexto escolar, com as crianças da Educação de Infância. Todavia, pensamos ser dispensável apresentar a polémica e as controvérsias que esta temática tem gerado, não somente na sociedade portuguesa, mas também em outros países (Carvalho, Tracana, Araújo, Caldeira & Berger, 2010; Del Campo & Fávero, 2012; Matos, Reis, Ramiro, Borile, Berner, Vazquez, Ganzales, Messias, Eisenstein, Pons, Tuzzo, Livia, Salazar, Vilar & Equipa Aventura Social, 2009), uma vez que esse debate é uma constante nos *media* e na comunidade científica (Figueiró, 2001; Nunes, 1987; Serrão, 2009; Vilar, 2005).

Apesar das polémicas geradas, podemos afirmar que, em pelo menos um aspeto existe consenso: a relevância do papel da ES na formação dos *jovens* (Alvarez & Pinto, 2012; Anastácio, 2007; Kirby, Laris & Roller, 2006; Reis & Vilar, 2004; Serrão, 2009). Destacamos o público *jovem*, porque a ES na infância ainda é assunto pouco considerado e mais complexo. Dados apontam que a maioria dos encarregados de educação, dos integrantes da comunidade escolar e dos órgãos governamentais, responsáveis pela saúde e pela educação, concorda com a importância e necessidade da ES na escola (Alvarez & Pinto, 2012; Anastácio 2007; Figueiró, 2009a; Ramiro, Reis, Matos, & Diniz, 2013; Vilar, 2005). Existe, além disso, uma preocupação e interesse por parte de instituições internacionais como a UNESCO¹ e a OMS², em incorporar nos seus documentos oficiais, linhas norteadoras para a realização desse trabalho e, em Portugal, há inclusive uma legislação que normaliza esse trabalho na escola (Lei 60/2009³ e Portaria 196-A/2010⁴).

¹ UNESCO <http://goo.gl/QDAQt3> <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183281por.pdf>

² OMS http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0019/150463/e95712.pdf?ua=1

³ Lei 60/2009 <http://dre.pt/pdf1s/2009/08/15100/0509705098.pdf>

⁴ Portaria 196-A/10 : http://juventude.gov.pt/Legislacao/Documents/Portaria%20n.%C2%BA%20196-A_2010.pdf

Porém, há carência de um entendimento comum sobre qual o seu significado, quais devem ser os seus conteúdos, qual/quais a/s metodologia/s mais indicada/s, qual a sua eficácia, quais as suas consequências no processo de educação na infância e na juventude, todos associados à falta de formação dos professores (Figueiró, 2009a; Frade, Marques, Alverca & Vilar, 2010; Nápoles, 2002; Ramiro & Matos, 2008; Ramiro et al, 2013), e isso faz com que a realização de trabalhos formais continue em estado embrionário e, em muitos casos, praticamente inexistente na maior parte das escolas. (Alvarez & Pinto, 2012; Chagas, 2007; Reis & Vilar, 2004; Ramiro & Matos, 2008; Ramiro et al., 2013; Serrão, 2009; Veiga, Teixeira, Martins & Melo-Silvestre, 2006). Ratificando a nossa afirmação, Chagas (2007, p.1) assinala que, “a integração de projetos e atividades de Educação Sexual nos vários níveis de ensino está longe de ser, no presente, uma prática regular e generalizada entre as nossas escolas”.

O facto da expressão “educação sexual” ser constantemente utilizada pelas comunidades científicas e pela comunidade social, no que se refere ao senso comum, não significa dizer que esse tema tenha o mesmo sentido ou os mesmos objetivos quanto à sua realização. É comum associar-se a ES apenas às atividades informativas sobre o sistema reprodutor, anatomia e fisiologia da reprodução humana, doenças sexualmente transmissíveis ou métodos contraceptivos, entre outros ligados às Ciências Biológicas. Atividades como essas, na maioria das vezes, são realizadas por docentes das áreas das Ciências ou por profissionais da área da saúde, convidados pela escola para realizarem o que o educador brasileiro César Nunes chama de “palestras bombeiro” (Nunes, 1987, 1996). Ou seja, as escolas pedem o apoio de especialistas, pontualmente e normalmente depois de um acontecimento específico (e.g., gravidez, aborto, violência sexual), e consideram que com isso cumprem o compromisso de realizar ES na escola (Figueiró, 2009b; Fávero, Meneses, & Bilimória, 2011; Freitas, 2012). Não obstante, os especialistas apenas apagam “as grandes chamas” vão-se embora, mas deixam sempre algum rescaldo. E mantendo a metáfora, o borralho volta a ativar-se em algum momento, incendiando novamente a vida de muitas crianças e jovens e, conseqüentemente, das suas famílias e da sociedade em geral, pois as coisas estão todas interligadas. Como exemplos, podemos citar a gravidez na adolescência, em especial nas jovens de baixa renda; infecção por doenças sexualmente transmissíveis (Saavedra, Nogueira & Magalhães, 2010); situações advindas de/a *Online grooming*, *Sexting*, *Sextortion* & *Revenge Porn* (Collins,

Martino & Shaw, 2011; Eisenstein, 2013), muito comuns atualmente, o que direta ou indiretamente provocam sequelas em toda a sociedade. Esta é uma exemplificação bastante reduzida e incompleta do que seja a realização de trabalhos formais de ES.

Não restam dúvidas que as informações biológicas e fisiológicas são necessárias e importantes. Entretanto, entendemos, nos termos de Nunes (1987, p. 36), que a biologia, “tomada reducionisticamente, apresenta-se insuficiente para explicar as nossas vivências sexuais, não conseguindo dar conta das manifestações, que são historicamente constituídas”. Nossa proposta é a de desenvolver um trabalho de ES numa perspectiva mais abrangente, que inclua a vertente “médico-biologista”, contudo, que extrapole esta abordagem para uma abordagem emancipatória.

Mas, afinal, de que ES estamos a falar? Quais são os seus pressupostos? Que desafios devem ser enfrentados para a sua concretização? Essas são algumas das muitas questões sobre as quais discorreremos mais especificamente no enquadramento teórico do Capítulo 2 desta tese, mas que serão referidas e discutidas também ao longo de todo este trabalho. Assumimos, *a priori*, que não pretendemos apresentar o “passo a passo” de como realizar a ES formal sob um paradigma emancipatório, pois, se o fizéssemos, incorreríamos justamente contra aquela que é sua característica mais relevante, qual seja: o respeito pelos diferentes contextos socioculturais das crianças e jovens, aliado às reais necessidades e interesses desses envolvidos. Seria o mesmo que desconsiderar toda a beleza que caracteriza a diversidade humana. Essa é uma das razões por que a ES formal, num paradigma emancipatório, possa ser considerada uma utopia. O termo utopia sugere geralmente a ideia de algo que não existe ou que é de difícil concretização. Entretanto, adotamos o sentido de utopia de Freire (1982) como um “movimento dialético” capaz de transformar a estrutura social que está posta, motivada pela “esperança” e pelo “sonho” de que o ser humano possa ser cada vez mais sujeito da sua história. Em Freire (1982, p. 99), esse significado amplia-se como segue:

A questão do sonho possível tem que ver exatamente com a educação libertadora, não com a educação domesticadora. A questão dos sonhos possíveis, repito, tem que ver com a educação libertadora enquanto prática utópica. Mas não utópica no sentido do irrealizável; não utópica no sentido de quem discursa sobre o impossível, sobre os sonhos impossíveis. Utópica no sentido de que é esta uma

prática que vive a unidade dialética, dinâmica, entre a denúncia e o anúncio, entre a denúncia de uma sociedade injusta e espoliadora e o anúncio do sonho possível de uma sociedade que pelo menos seja menos espoliadora, do ponto de vista das grandes massas populares que estão constituindo as classes sociais dominadas.

Assim como Paulo Freire considerava utópica e dialética a educação libertadora, ao mesmo tempo em que denunciava as injustiças sociais, anunciava o sonho possível de uma sociedade menos opressora das classes sociais dominadas, nós consideramos que a ES formal, sob um paradigma emancipatório, também se torna uma forma de educação libertadora que pode realizar-se por meio de um movimento utópico e dialético. Estamos a considerar a denúncia de uma sociedade sexualmente repressora (seja pela proibição, seja pela incitação da vivência sexual) e excludente com relação a todas as formas de vivência da sexualidade, desde que essas ultrapassem os padrões hegemônicos da cultura, tornando possível o sonho de uma sociedade menos espoliadora dos direitos sexuais como direitos humanos⁵ universais.

Reafirmamos que não existem receitas prontas de como realizar ES formal numa perspectiva emancipatória; não há um caminho pré-definido para fazê-la, como afirma o poeta espanhol António Machado: “o caminho se faz a caminhar”. Entretanto, há alguns postulados a serem considerados nesta caminhada, e um deles, sem dúvida, é a formação inicial e contínua dos docentes, relativamente à ES, de modo particular voltada para a formação dos professores que atuam no 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB) e educadores de infância. Isso porque, além de ser considerada uma fase importante da vida infantil, é a faixa etária em que se inicia a ES informal (Fávero, 2003; Nunes & Silva, 2006; Silva, 2010; Suplicy, 1999), sendo que as investigações e formações de docentes que atuam na Educação Infantil são mínimas, quase inexistentes (Anastácio, 2009a; Freitas & Chagas, 2013; Rossi & Freitas, 2014). Essa é uma das razões pelas quais julgamos ser este um dos aspectos relevantes desta investigação. Não obstante serem poucas as ações de formação nesse âmbito, os resultados obtidos não têm vindo ao encontro das necessidades dos docentes e, tampouco têm contribuído para dar aos mesmos as competências para que se sintam seguros e confortáveis para a realização formal da ES na escola (Alvarez & Pinto, 2012; Anastácio, 2009a; Belo, 2012).

⁵ http://www.felipex.com.br/cur_dir_sex.htm

Nesta ordem de ideias, concebemos ser relevante planejar uma oficina de formação (OF) de professores e educadores de infância, dentro de alguns pressupostos tidos por nós como relevantes e indispensáveis a ações de formação nesse âmbito, por investigar o seu impacto nas possíveis mudanças das perspectivas e competências dos participantes no âmbito da ES. Tendo como um dos seus objetivos o alargamento da carga horária do seu programa, e cientes da sobrecarga de trabalho e de funções a que hoje estão sujeitos os docentes, associando-se a uma certa barreira que a própria temática desfere, depreendemos que a opção por uma OF na modalidade *blended learning* (*b-learning*) poderia ser uma possibilidade de ultrapassar, pelo menos em parte, as problemáticas em questão. A flexibilidade abarcada por essa modalidade de ensino-aprendizagem, aliada às vantagens oferecidas pelos ambientes virtuais de aprendizagem, suportados pelas novas ferramentas disponíveis na Web 2.0, os quais permitem a realização de trabalhos mais interativos e colaborativos, contribuem para que o aluno desenvolva estratégias para “[...] aprender a aprender individual e colaborativamente através da pesquisa, da interação e da construção partilhada e conjunta do conhecimento” (Dias, 2004, p.4). Esses fatores foram preponderantes para que a opção pelo *b-learning* fosse levada à prática.

A relevância deste estudo dá-se pelo facto incomum de aliarmos duas áreas complexas e que exigem do professor uma nova forma de estar no mundo, qual seja, a quebra de paradigmas fortemente arraigados dentro da escola. Por um lado temos o paradigma de ES repressora e, por outro lado, temos o paradigma da educação tradicional, caracterizado pela transmissão de conteúdos, dificultando o acompanhamento das mudanças que as TIC têm exigido do trabalho docente, no sentido destes se apropriarem das tecnologias. Estudos têm apontado a escassez de investigações sobre o *b-learning* (Bates, 2013; Moraes & Cabrita, 2008). Da mesma forma, teóricos evidenciam a necessidade de mais investigações no âmbito da formação de professores em ES (Oliveira & Chagas, 2010; Ramiro & Matos, 2008; Rossi & Freitas, 2014), o que confirma a importância da presente investigação a qual nos motivou a levantar essa problemática e a traçar os objetivos almejados, de acordo com a referida problemática que apresentamos a seguir.

1.2. Problemática, Questões Orientadoras e Objetivos do Estudo

Com base na contextualização acima descrita, formulámos como problema: “Quais as possibilidades e os limites do *blended-learning* na formação contínua em educação sexual?” Para sua operacionalização definimos os seguintes objetivos:

- conceber, planear e concretizar uma oficina de formação (OF) em ES, na modalidade *blended-learning*, dirigida a docentes de JI e do 1º CEB;
- descrever as perceções das professoras participantes em relação à ES, observadas ao longo da formação;
- descrever as perceções das participantes em relação ao uso das TIC como potencializadoras do processo de ensino-aprendizagem em ES, observadas ao longo da oficina;
- evidenciar mudanças no desempenho das participantes como professoras de ES;
- descrever as perceções das participantes relativamente ao impacte da modalidade *blended-learning* na sua formação ao longo da oficina no que respeita: ao ambiente de aprendizagem gerado, ao uso das ferramentas síncronas (em especial da webconferência) e ao papel da tutora;
- desvelar limitações e dificuldades sentidas durante a OF.

A consecução de tais objetivos foi orientada pelas seguintes questões de investigação:

- Quais as mudanças observadas nas perceções das participantes em relação à ES?
- Quais as mudanças observadas nas perceções das participantes em relação às TIC?
- Quais as mudanças nos conhecimentos e competências em ES observadas nas participantes do estudo?
- Quais as perceções das participantes relativamente ao impacte da modalidade *blended-learning* (ambiente de aprendizagem, ferramentas, tutora) na sua formação?
- Quais as contribuições do uso da webconferência nas mudanças observadas?

- Quais as limitações e dificuldades sentidas pelas participantes durante a realização da oficina?

Objetivando dar respostas às questões levantadas e aos objetivos propostos, estruturámos este estudo, conforme apresentamos a seguir.

1.3. Estrutura da Tese

Esta tese é constituída por sete capítulos, além da introdução, que considerámos o *primeiro capítulo*. Apresentamos, a seguir, o conteúdo referente a cada um desses capítulos.

O *segundo capítulo* é dedicado ao enquadramento teórico, relativamente à Educação Sexual em Contexto Escolar. Apresenta o que a literatura revista nos reportou e que nos serviu de base à conceção e estruturação desta tese, de acordo com o problema e os objetivos previamente definidos. Este capítulo está dividido em cinco subcapítulos, os quais abordam diferentes aspetos considerados eixos norteadores para a compreensão do paradigma emancipatório da ES formal, relevância da formação docente adequada à educação sexual formal sob um paradigma emancipatório, a ser iniciada na infância.

No *terceiro* apresentamos o enquadramento teórico relativamente aos desafios que a sociedade da informação nos apresenta relativamente ao paradigma do “aprender a aprender”, da necessidade da formação ao longo vida e da importância de atitudes pró-ativas dos professores em responsabilizarem-se pela gestão do seu processo de formação. Apontamos as possibilidades que se apresentam para que o investimento na formação ao longo da vida aconteça, com as facilidades promovidas pela expansão da educação a distância, que suportada pelas Tecnologias de Informação de Comunicação (TIC), permitem o desenvolvimento de formações na modalidade *e-learning* e *b-learning*, tornando os espaços formativos mais interativos e colaborativos. Por último, apresentamos os pressupostos teóricos que fundamentaram o planeamento da proposta metodológica da oficina de formação deste estudo.

O *quarto capítulo* inclui a apresentação e justificação da metodologia utilizada neste estudo. Apresenta-se dividido em seis subcapítulos: no primeiro, justificamos as opções metodológicas; no segundo, apresentamos o desenho do estudo; no terceiro subcapítulo, caracterizamos os participantes do estudo; no quarto, descrevemos as

técnicas e os instrumentos de recolha de dados utilizados; o quinto subcapítulo refere-se aos procedimentos adotados para o tratamento e análise dos dados e, por fim, no sexto subcapítulo, abordamos a validade do estudo.

No *quinto capítulo* apresentamos e justificamos o planeamento da proposta metodológica da Oficina “Formação de Educadores de Infância e de Professores do Primeiro Ciclo em Educação para a Sexualidade. Um Desafio Que Se Faz Urgente!”

No *sexto capítulo* são apresentados, analisados e discutidos os resultados da presente investigação, tendo como referência as questões orientadoras e os objetivos que nortearam este estudo.

No *sétimo e último capítulo* apresentamos as conclusões e considerações finais, incluindo a resposta ao problema da investigação, com base nos resultados descritos no capítulo anterior. Versamos ainda acerca das implicações e limitações do estudo e apresentamos sugestões para futuras investigações.

2. A Educação Sexual em Contexto Escolar

Neste capítulo, abordamos a temática da Educação Sexual (ES) sob vários aspetos que dialogam entre si. Iniciamos pela diferenciação dos conceitos de sexo, sexualidade e ES (2.1.1.); seguimos percorrendo sobre os diferentes contextos e fronteiras: espaços de trabalho em ES (2.1.2); apresentamos os paradigmas repressor e emancipatório de ES e suas diferentes abordagens (2.1.3); refletimos sobre a formação docente direcionada à ES (2.1.4); e, finalizamos este subcapítulo fazendo algumas considerações sobre (o porquê) do foco deste trabalho sobre ES na infância (2.1.5).

Ao considerarmos as diferentes terminologias encontradas na literatura específica para este trabalho, ou seja, em livros, artigos, trabalhos científicos e a partir da cooperação de órgãos gestores e reguladores das políticas públicas sobre o assunto, para denominar a educação sexual (ES) nos diferentes contextos em que ela acontece, começamos por esclarecer a razão pela qual optámos pela terminologia “Educação Sexual”. Educação em Sexualidade, Educação para a Sexualidade, Educação e Sexualidade, Orientação Sexual e Educação Sexual são algumas das diferentes terminologias utilizadas para a designação do mesmo tema neste trabalho. Não há uma padronização e ou um consenso sobre qual delas seria “mais correta” ou a “mais adequada”, assim como se dá a falta de uma posição teórica mais clara e objetiva para defini-la (CNE, 2009; Vilar, 2009). Por essa razão, optámos por utilizar a terminologia “Educação Sexual”, por entendermos ser a educação sexual: i) um processo de formação global, ao longo da vida do ser humano, assim como os demais processos educativos; ii) ser essa a terminologia adotada na legislação vigente, e que consta em todos os documentos legais sobre esse assunto em Portugal; e iii) por ser essa a terminologia adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU).

2.1. Sexo, Sexualidade e Educação Sexual

Iniciamos este subcapítulo a partir da diferenciação dos conceitos de sexo, sexualidade e educação sexual por considerarmos a indissociabilidade desses conceitos, e por entendermos, assim como Souto e Vilar (2008), que a “clarificação do conceito de sexualidade nas suas diferentes componentes é uma condição essencial para a

compreensão da necessidade, natureza e abrangência dos programas de educação sexual” (p.17).

Estudos sobre a sexualidade evidenciam que, apesar de algumas discordâncias conceituais acerca do comportamento sexual humano (Werebe, 1998), “admite-se unanimemente que ele comporta dimensões biológicas, psicossociais e culturais” (p.5). A redefinição do conceito de sexualidade, apresentado no âmbito do Convênio Internacional da Organização Mundial da Saúde, justifica essa afirmação, por considerá-la (OMS, 2002):

Um aspeto central do ser humano, que acompanha toda a vida e que envolve o sexo, a identidade, os papéis de género, a orientação sexual, o erotismo, o prazer, a intimidade e a reprodução. A sexualidade é vivida e expressa em pensamentos, fantasias, desejos, crenças, atitudes, valores, comportamentos, práticas, papéis e relações. Se a sexualidade pode incluir todas essas dimensões, nem todas elas são experienciadas ou expressas. A sexualidade é influenciada pela interação de fatores biológicos, psicológicos, sociais, económicos, políticos, culturais, éticos, legais, históricos, religiosos e espirituais.

Do referido conceito depreende-se a multiplicidade de elementos envolvidos no conceito de sexualidade, ou seja, a sua realidade multidimensional. Desse modo, falar de sexualidade é muito mais do que falar apenas de sexo. O sexo faz parte dessa dimensão, é a nossa marca biológica, enquanto a sexualidade é a nossa marca humana (Figueiró, 2001; Nunes, 1987; Werebe, 1998). O sentido de sexualidade é mais amplo. Sexualidade envolve o erotismo, a fantasia, o relacionamento pessoal, valores morais, éticos, estéticos e religiosos. Engloba tanto a dimensão biológica, como também é o resultado de “uma invenção social”, uma vez que se constitui, historicamente, a partir de múltiplos discursos sobre o sexo: discursos que regulam, que normatizam, que instauram saberes e produzem “verdades” (Louro, 2001, p.62). É por meio da ES que a sexualidade é construída.

Quando falamos em ES, nos termos de Werebe (1998, p.139), entendemos que a sexualidade “[...] compreende todas as ações, deliberadas ou não, que se exercem sobre um indivíduo, desde seu nascimento, com repercussão direta ou indireta sobre suas atitudes, comportamentos, opiniões e valores ligados à sexualidade”. A ES é realizada

também, pela transmissão direta e indireta dos valores éticos, morais, religiosos, políticos e culturais, relativos à vivência do sexo e da sexualidade. Deduzimos que tudo o que se ensina, direta ou indiretamente, (de modo formal, não formal ou informalmente) às crianças e aos jovens sobre o que é permitido e o que não é permitido, o “certo” e o “errado”, o que deve e o que não deve ser falado, pensado ou vivido no tocante ao sexo, à percepção do corpo e dos papéis de gênero, é por si só uma ES. O processo da ES, segundo Haffner (2005), inicia-se na sala de partos e continua por todo o ciclo vital, pois educamos e somos educados no decurso de todas as nossas relações sociais, quais sejam: a família, amigos, meios de comunicação e também a escola (Freitas, 2012; Nunes, 1987; Silva, 2010). A ES faz-se pela construção e regulação das representações sobre a vivência do sexo, e é por meio da ES que se mantêm ou se renovam os conceitos e os pré-conceitos relativos ao sexo e à sexualidade, sendo por isso relevante que a família e os docentes conheçam os diferentes espaços, paradigmas e abordagens de ES.

2.2. Contextos e Fronteiras: Espaços Onde Acontece a ES

De acordo com os diferentes espaços sociais em que a ES acontece, esta apresenta características, objetivos e estratégias de realização diferenciadas (GTES, 2005; Nunes, 1987). Existem diferenças na forma como os autores denominam os distintos espaços onde a ES acontece, nomeadamente: ES Formal, ES intencional, ES explícita, ES não formal, ES informal, ES não intencional e ES implícita. Destas diferentes denominações, as mais comumente encontradas na literatura são: espaços formais de ES, espaços informais de ES e espaços não formais de ES (Figura 1). Neste trabalho, optámos por usar as mesmas denominações para esses espaços, por serem as mais usadas também pelos teóricos consultados (Chagas, 1993; Guimarães, 1995; Nunes, 1987; Nunes & Silva, 1999; Ramiro & Matos, 2008; Reis & Vilar, 2004; Santos, 2010; Serrão, 2009; Vaz, Vilar, & Cardoso, 1996; Veiga et al., 2006; Vilaça, 2007), espaços esses sobre os quais passaremos a comentar mais detalhadamente.

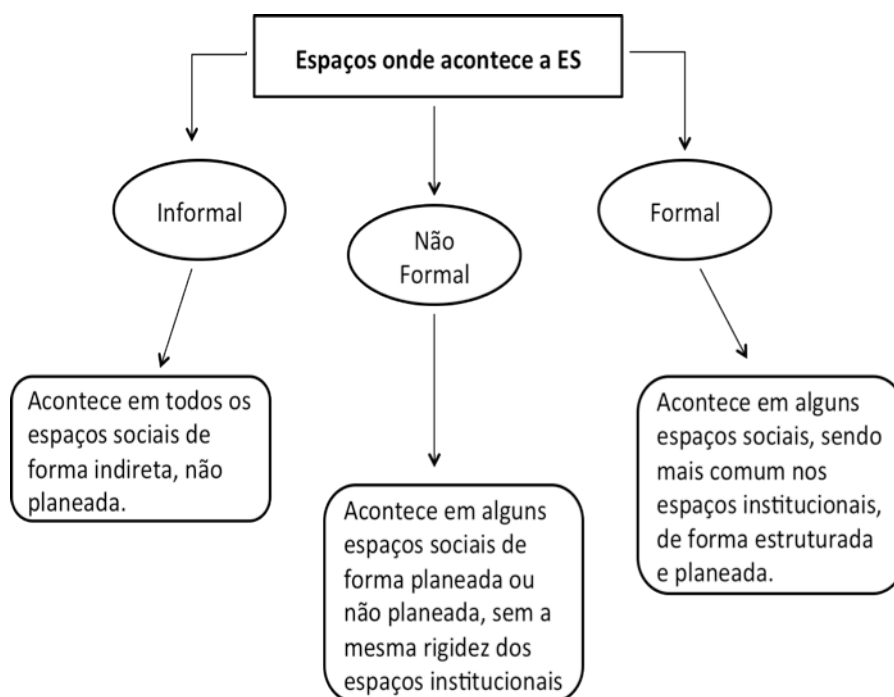


Figura 2.1. Espaços onde acontece a ES

2.2.1. A ES informal.

Considerada por Vaz e colaboradores (1996) o processo mais básico de aprendizagem sobre sexualidade, a ES informal faz-se a partir do senso comum e está presente em diversas vivências do quotidiano (GTES, 2005; Souza, 2006). A ES informal é aquela que acontece frequentemente, nas nossas ações diárias, sem muitas vezes nos darmos conta que estamos a realizá-la. Abrange toda a interação entre a pessoa e o seu ambiente, desde o seu nascimento, com repercussão direta ou indireta sobre a sua vida sexual (Werebe, 1998). A ES informal é realizada pelas coisas que a gente fala e pelas coisas que a gente cala; em todos os espaços sociais e através de todas as relações interpessoais. Acontece em diferentes espaços, nomeadamente na escola, na família, na igreja, no bairro, nos clubes, por meio dos *media*, das TIC, entre outros. Assim entendida, a ES corta transversalmente a história das civilizações, sendo os comportamentos sexuais e a vivência assim como a expressão da sexualidade reguladas em todas as culturas, tal como vários estudos antropológicos têm demonstrado (Malinowsky, 1973; 1982; Mead, 1974).

O papel da família na ES informal é muito importante, pois é no contexto familiar que a criança e o adolescente encontram as bases para a sua formação futura (Chauí, 1984; Nunes & Silva, 2006; Silva, 2010; Werebe, 1998). É esse o primeiro espaço no qual a criança apreende os valores morais, sociais, religiosos, éticos e estéticos da sua cultura e, em especial, da sua família. Partilhamos desse mesmo pensamento, todavia destacamos a importância do papel da escola na ES informal, se considerado o imenso tempo de vida que as crianças e os jovens passam nesse espaço onde lhes são repassados informalmente tais ensinamentos, assim como muitos dos valores relativos ao sexo e à sexualidade (López & Fuertes; 1999; GTES, 2007a). É por meio do currículo oculto que a ES informal acontece na escola. Por currículo oculto, entendemos serem todas as posturas e enfoques existentes no ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, contribuem de forma velada para as aprendizagens sociais relevantes (Silva, 1999). O currículo oculto não é construído à parte do contexto social, político e cultural da sociedade. E porque o currículo oculto não é explícito, torna-se mais difícil analisá-lo e criticá-lo. Segundo Moreira (1992, p.24), o currículo oculto, por meio de “ [...] rituais e práticas, relações hierárquicas e de poder, regras e procedimentos; características físicas do ambiente escolar; característica da natureza do agrupamento humano presente na escola; e, finalmente, mensagens implícitas no discurso do professor [...]”, exerce o seu papel informal de ES na escola. A ES informal acontece, então, tanto na família quanto na escola quando, por exemplo, ensinamos direta ou indiretamente às crianças o que é ser um menino e uma menina, mantendo os estereótipos de género; quando deixamos de lhes responder às perguntas sobre sexo, passando a mensagem implícita de que esse não é um assunto para ser falado; quando as crianças percebem os adultos constrangidos ou inibidos diante de cenas relacionadas com o sexo e/ou com a sexualidade, reforçando a ideia de que são *coisas* feias, sujas, erradas ou pecaminosas; quando percebem que as tarefas da casa são responsabilidade da mãe, mantendo os estereótipos de género; quando ouvem comentários discriminadores relativos à diversidade sexual, aprendendo que as diferenças não devem ser respeitadas; quando não estimulamos nas crianças e nos jovens e nas jovens a valorização da autoestima; quando, desconhecendo as manifestações características da sexualidade infantil e adolescente, os recriminamos por alguma atitude, gesto ou palavra dita, ao invés de orientá-los por meio de um diálogo amoroso e franco (Freitas, 2012).

Os *media* e muitas das aplicações disponibilizadas na Web 2.0 podem ser também espaços informais de ES considerando-se que, por meio das suas mensagens e dos seus produtos, são repassadas “a realidade política, económica, cultural, religiosa e social, ajudando a formar e incluir valores na sociedade e oferecendo condições excepcionais para proporcionar à grande coletividade os mesmos estímulos, sem a necessidade do contato pessoal” (Medeiros, 2012, p.31). Além disso, disseminam crenças, hábitos, juízos éticos e estéticos, cumprindo assim um papel pedagógico e educativo (Loureiro, 2003). São muitos os estudos que apontam para a influência dos *media* no comportamento das crianças e dos jovens (Guareschi & Biz, 2005; Medeiros 2012; Pereira Junior, 2005), razão pela qual entendemos a importância dos pais, mães e docentes à realidade dos seus filhos, pois somente formando e desenvolvendo seu espírito crítico, poderão fazer uso da sua ação benéfica dos *media* e descartar as não benéficas. Para que tal aconteça, urgente se faz que a escola ultrapasse a resistência ainda evidente de certos tabus e traga os *media* para dentro do seu espaço (Dias, Santos, & Oliveira Junior, 2013; Eisenstein, 2013; Figueiró, 2009a). Todavia, para desenvolver esse espírito crítico, é urgente que a escola ultrapasse a resistência ainda vigente, e traga as mensagens repassadas pelos *media* para serem discutidas (Dias, et al., 2013; Eisenstein, 2013; Figueiró, 2009a) considerando-se que a maioria das famílias não tem condições de fazer essas críticas com os seus filhos. Enquanto a escola continua a omitir e a ignorar o que crianças e jovens assistem na televisão ou acedem à internet, a influência deseducativa, destes meios de comunicação persiste. E, em muitas situações, mantém a repressão sexual por meio da manutenção dos estereótipos sexuais, a reprodução dos preconceitos, a estimulação da erotização infantil e a facilitação de assédio por estranhos por meio da internet, dentre tantas outras situações vivenciadas que continuam exercendo seu poder deseducativo, sem ter quem lhes faça frente. Reforçamos a importância de se trazer para o espaço escolar as mensagens emitidas pelos *media* e as experiências que as crianças e jovens têm vivenciado por meio da Web 2.0, com o objetivo de se fazer uma reflexão crítica às mensagens emitidas por estes meios. Ao fazer uso crítico da razão, as pessoas emancipam-se, pois passam a ter pensamentos próprios, construídos a partir de um processo consciente e reflexivo (Nunes, 1996; Freire, 2005).

2.2.2. A ES não formal.

Segundo Gadotti (2005), o conceito de educação não formal opõe-se à educação formal. Esse autor considera que esta é comumente definida “por uma ausência, em comparação com a escola, tomando a educação formal como único paradigma, como se a educação formal escolar também não pudesse aceitar a informalidade, o “extra-escolar” (p.2). A educação formal tem seus objetivos mais claros e rigidamente estruturados por meio de um programa a ser seguido, e é representada pelas escolas e universidades (Chagas, 1993; Gadotti, 2005; Souza, 2006). Já a educação não formal é mais indefinida, menos rígida na sua estruturação e hierarquização. Uma das suas características principais é a sua flexibilidade de tempo e de conteúdo. Nos termos de Chagas (1993) depreende-se que:

A educação não-formal processa-se fora da esfera escolar e é veiculada pelos museus, meios de comunicação e outras instituições que organizam eventos de diversa ordem tais como cursos livres, feiras e encontros, com o propósito de ensinar ciência a um público heterogêneo. A aprendizagem não formal desenvolve-se, assim, de acordo com os desejos do indivíduo, num clima especialmente concebido para se tornar agradável (p.2).

Seguimos essa mesma linha de pensamento, aliado a Gadotti (2005) o qual destaca na verdade, que toda educação é formal, no sentido de ser intencional, mas o que muda é o seu contexto. O contexto da escola torna o processo mais formalizado. Um contexto como um museu, por exemplo, torna o processo mais informal e descontínuo. Mas nem por isso a educação não formal deixa de ser “um atividade educacional organizada” (Gadotti, 2005). Assim como são diversos os espaços informais de educação, são diversos também os espaços não formais de educação. A própria escola, em algumas situações, pode ser espaço não formal de educação, dentre outros espaços não formais que já foram citados anteriormente por Chagas (1993). As mensagens emitidas por meio dos *media* e das TIC, dependendo do seu contexto, podem caracterizar-se por espaço não formal de ES. Citamos como exemplo uma campanha nacional, realizada nos EUA, através de um

programa da MTELEVISÃO⁶, desenvolvido desde 2009, e que tem sido considerado responsável pelo declínio da taxa de natalidade naquele país. Outro exemplo positivo de como as tecnologias podem contribuir positivamente para a ES não formal, é o trabalho de Leslie Kantor, vice-presidente de educação do *Planned Parenthood Federation of America* (PPFA), que lançou um programa de atendimento aos adolescentes através de *chats*, que poderá ser acessado através de dispositivos móveis⁷. Apesar do seu grande viés médico-biologista (mas não somente), estas iniciativas têm revelado o seu valor e têm alcançado os seus objetivos por meio do poder dos recursos tecnológicos. Outro exemplo de ES não formal poderia ser apontado, mais próximo do nosso contexto, uma telenovela na qual contracenam personagens homossexuais, suscitando e envolvendo a sociedade nalgumas das muitas polémicas geradas pela temática homossexualidade.

Apesar de existirem diferenças entre os conceitos de educação formal e não formal, segundo Gadotti (2005), suas fronteiras não são tão rígidas. Referimos também a interconectividade sempre existente e presente entre estes três espaços de ES, nomeadamente informal, não formal e formal, sobre a qual discorreremos a seguir.

2.2.3. A ES formal.

Geralmente, quando o senso comum faz uso da expressão “educação sexual”, quer referir-se ao aspeto formal da educação sexual, uma vez que, comumente, desconhece-se ou mesmo não se reconhece a existência dos espaços informais e não formais de ES (Frade, et al., 2010; Vaz, Vilar & Cardoso, 1996). Embora se reconheça a inevitabilidade do cruzamento da aprendizagem formal e informal (GTES, 2005), a ES formal é intencional, deliberada, institucionalizada (Chagas, 1993; Gadotti, 2005; Souza, 2006; Vilar, 2005). Assim sendo, neste trabalho, utilizaremos a terminologia ES formal e ES intencional como sinónimas.

Pressupõe-se que, para a realização da ES formal, tanto as escolas como as universidades precisam estar devidamente estruturadas, com relação aos objetivos, programas, metodologias, materiais pedagógicos e quanto à formação dos professores (Chagas, 1993; Freitas & Chagas, 2013; Garcia, 2009; Marques, Vilar, & Forreta, 2002). Para que o trabalho formal de ES seja adequadamente estruturado, para além dos pré-

⁶ <http://goo.gl/W97QTU> e <http://stayteen.org/about-us>

⁷ <http://goo.gl/wrvLJM>

requisitos supracitados, é imprescindível que os docentes conheçam teoricamente quais os diferentes paradigmas de ES formal existentes, bem como quais são as abordagens subjacentes a estes diferentes paradigmas de ES formal. No entanto, tão importante quanto ter estes conhecimentos teóricos é olhar para si e reconhecer em si mesmo qual é o paradigma de ES que se está a promover e quais são as abordagens existentes (temas ou aspetos sobre os quais dissertaremos a seguir), quais são aquelas que mais comumente são utilizados na sua prática diária com as crianças, pois não se pode desconsiderar que:

[...] todo ato de educação intencional, consciente e sistemático é sempre acompanhado de numerosos conteúdos não intencionais que podem ter grande influência educativa (posturas, gestos, expressões, conteúdo dos exemplos, uso da linguagem, sentimentos que provocam, significado do educador para o educando, adaptação ou afastamento interpessoal, etc.) (López, 2005, p.51).

Quando os docentes se propõem planejar um projeto de ES formal na escola, esses devem ser os primeiros aspetos a ser levados em consideração. Todo o restante – planeamento, objetivos, metodologia e recursos didáticos a ser utilizados, dependem da clareza que se tem acerca de que paradigma e de qual ou quais as abordagens de ES se deseja promover em ES formal. É a partir desta reflexão e tomada de decisão política e pedagógica, que o projeto deve ser pensado e planeado.

2.3. Os Modelos de ES: Repressor e Emancipatório

À semelhança do que ocorre com os diferentes espaços onde a ES acontece, encontramos na revisão da literatura diferentes expressões para designar a forma como foram (e continuam a ser) estruturados os processos de ES (informal, não formal ou formal) de acordo com os valores de cada cultura. Alguns teóricos utilizam a expressão *paradigma*, outros optam por *paradigmas*, alguns, utilizam a expressão *vertentes*, outros preferem *abordagens* (Figueiredo, 2011; Figueiró, 2001; López, 2005; Nunes, 1987, 1996; Vilar, 2005; Vilaça, 2007; Vitiello, 1995). A despeito das diferentes expressões, utilizadas por cada autor para designarem a maneira como a ES é realizada de acordo com o momento histórico e cultural em que ela acontece. Essas diferentes expressões

complementam-se ou igualam-se nos conceitos e nos sentidos que trazem implícitos em si mesmas, nomeadamente, o foco dos seus discursos centra-se numa perspetiva mais repressora ou numa perspetiva mais emancipatória de ES. Optaremos neste trabalho pelo uso da expressão *paradigma*, quando nos cingirmos aos discursos que são construídos culturalmente, referentes aos valores históricos, culturais e sociais da vivência sexual de uma cultura ou sociedade, por ser esta a expressão mais comumente usada pelos teóricos consultados, e com os quais nos identificamos. E, usaremos a palavra *abordagem*, quando nos referirmos às distintas formas e estratégias utilizadas nos diferentes espaços de ES, como forma de repassar e manter os valores relativos aos *paradigmas* de ES vigentes nas diversas culturas e sociedades ou como forma de ultrapassá-los e ressignificá-los. Quando referimos a palavra “*paradigmas de ES*”, queremos referir-nos a um conjunto de ideias, valores e referências relativas à vivência sexual, que modelam a estrutura de pensamento das pessoas, levando-as a pensarem, viverem e a comportarem-se de acordo com este conjunto de ideais, valores e referências. Este conjunto de ideias, valores e referências, relativas à vivência sexual, podem ser mais fechados, limitantes, normativos ou podem ser mais abertos, flexíveis e menos normativos no sentido repressivo.

A educação é um fenómeno humano e social. Partimos do pressuposto que a educação é um processo que ultrapassa a mera escolarização e instrução, e que toda a sociedade e todo o grupo social são agentes educadores, num processo constante e permanente. A educação é também um ato político (Freire, 2005; 2006) e como tal, envolve um conjunto de procedimentos que tem como finalidade o desenvolvimento e a formação do ser humano, de acordo com os códigos culturais e sociais vigentes. A ES não escapa a essa dimensão sócio-política e cultural. Corroborando a afirmação anterior, Nunes (1987) observa que “as relações sexuais são relações sociais, construídas historicamente em determinadas estruturas, paradigmas e valores e que dizem respeito a determinados interesses de épocas diferentes” (p.15). Cientes de que a educação é um fenómeno social e humano e que a sexualidade é construída a partir desses fenómenos, na condição de seres que vivem numa dada sociedade a qual, em determinado momento histórico, nos torna todos responsáveis também pela ES.

É consenso entre os estudiosos da sexualidade humana que, na cultura ocidental, a sexualidade foi construída a partir de um paradigma repressor/opressor (Chauí, 1984;

Figueiró, 2009a; Foucault⁸, 1988; Gómez-Zapiain, Barón & Camarero, 2013; Louro, 2001; Nunes 1987; 1996; Vaz et al., 1996). As atitudes face à sexualidade, do ponto de vista histórico, antes dos anos sessenta, do século passado, foram marcadas pela repressão e pela obsessão (López & Fuertes, 1999). Corroborando a afirmação anterior, Frade e colaboradores (2010, p.15) assinalam que “num passado ainda recente, na nossa sociedade, a moral sexual dominante atribuiu, basicamente, um valor negativo à sexualidade e ao erotismo”.

Tendo em conta que raramente um processo repressivo traz benefícios em níveis pessoal, social e cultural e, ponderando sobre a necessidade e a urgência de encontrarmos novos modos de interrogar as questões da sexualidade e da ES (Figueiredo, 2011), entendemos que a ES seja pautada num paradigma emancipatório, tornando-se o caminho para a superação da repressão e abertura para novas possibilidades de uma vivência mais aberta, saudável, responsável e prazerosa do sexo e da sexualidade (Freire, 1983; López, 2005; Moukarzel, 2003; Nunes, 1987; Vilar, 2005). Dissertaremos a seguir, sobre cada um destes paradigmas de ES. Na Figura 2.2 apresentamos, de forma sintetizada, os paradigmas de ES e a sua representação.

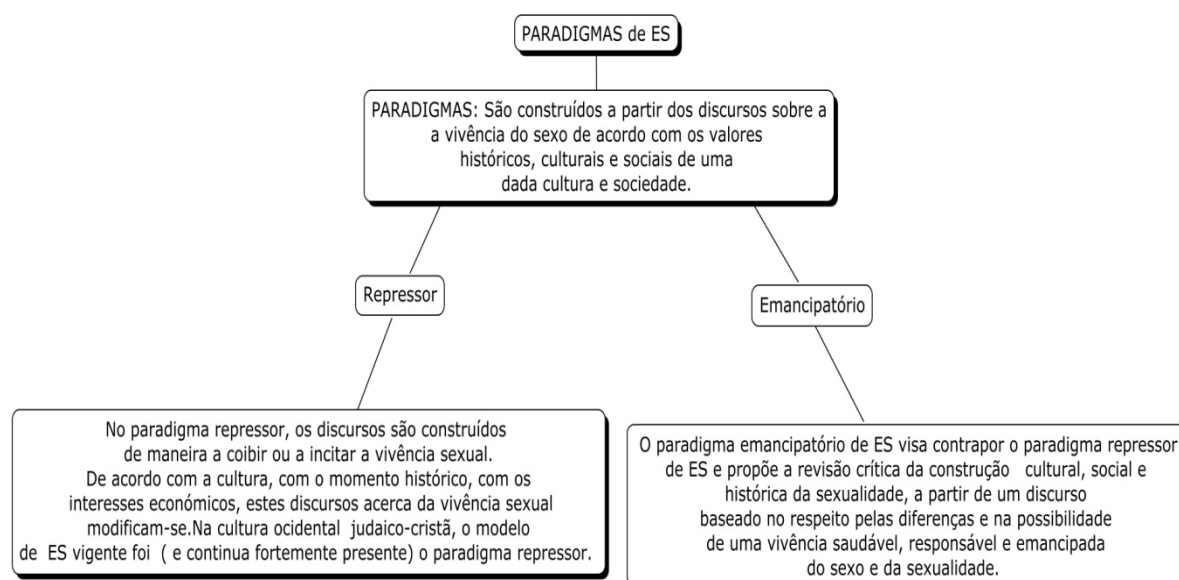


Figura 2.2. Paradigmas de ES

⁸ No seu livro História da Sexualidade - Vol I - A Vontade de Saber, (1988) Foucault, fala em “hipótese repressiva”, pois que, para ele, o que houve foi justamente a negação da repressão, tal como a compreendemos. Segundo Foucault, o que houve foi uma falsa liberação para falar de sexo. Podia-se e devia-se falar de sexo somente em determinados espaços (no confissãoário, por exemplo), considerando-se que falar de sexo era prosaíco e moralmente não bem aceite. Podia-se falar de sexo, mas para proibi-lo. Por esses meios, o Ocidente desenvolveu o que chamou de “scientia sexualis”, entendida como “um discurso confessional, expressivo, colonizado, incitado, uma forma de controle e delimitação do permitido, controlado, esquadrinhado” (Nunes, 1987, p.24).

2.3.1. O paradigma repressor e suas abordagens.

Conforme apresentámos na Figura 2.2, entendemos ser o paradigma repressor de ES aquele que se baseia em discursos relacionados à coibição, controle e “normatização” do sexo. Esses discursos se revertem em “dispositivos de poder e saber sobre o sexo” (Foucault, 1987, p. 98), que impedem a capacidade individual e independente de escolhas conscientes, responsáveis e prazerosas da vivência do sexo. No paradigma repressor, “ao longo dos tempos e em todas as sociedades, a educação sexual assumiu, em geral, uma forma de transmissão de um conjunto de normas rígidas de comportamento e de rituais, consagrados nas religiões, nos costumes e nas leis” (Frade, et al., 2010, p.15). Diferentes discursos normatizaram a vivência sexual e encaixaram-na dentro dos padrões considerados saudáveis e adequados aos valores (económicos, morais, éticos e religiosos) vigentes em cada cultura.

Foram (e são) múltiplos os agentes e as estratégias responsáveis pela elaboração e manutenção desses diferentes discursos, nomeadamente o da família, o da escola, o das religiões, o dos *media*, todas as instituições promotoras de saúde, representadas nas figuras dos médicos, enfermeiros, psicólogos, entre outros. Essa é a razão pela qual entendemos ser importante conhecer as diferentes abordagens da ES repressora e identificarmos os discursos subjacentes a cada uma destas abordagens, na perspectiva de superá-las. Estas abordagens, de acordo com o nosso ponto de vista, referem-se às distintas formas e estratégias utilizadas nos diferentes espaços de ES, como forma de repassar e manter os valores relativos ao paradigma de ES vigentes nas diferentes culturas/sociedades. Na Figura 2.3 apresentamos, de forma sintetizada, as diferentes *abordagens* da ES no paradigma repressor.

Realizámos a nossa revisão teórica a partir de alguns estudiosos que discutem as características das diferentes abordagens de ES, de acordo com as suas devidas conceituações, e apresentámos, na Tabela 2.1, a síntese das principais ideias desses teóricos acerca destas abordagens de ES. Enquadrámo-las no paradigma repressor por entendermos que todas elas, de forma mais ou menos direta, seja pela proibição, seja pelo temor dos riscos, ou seja pela incitação à vivência sexual, tenham como objetivo ou a coibição da vivência sexual fora dos padrões determinados pelo paradigma hegemónico vigente na sua cultura e/ou na sua vivência hedonista. Convém destacar que, dentre as

abordagens repressoras, há aquelas que apresentam características mais claramente identificáveis, e há as que apresentam um cariz mais ou menos repressor. Todavia, entendemos que quaisquer abordagens, às quais se utilizem estratégias que impeçam a vivência respeitosa, saudável e emancipada do sexo e da sexualidade, bem como o direito de escolhas pessoais conscientes e críticas, no que se refere à vivência do sexo e da sexualidade, enquadram-se no paradigma repressor de ES.

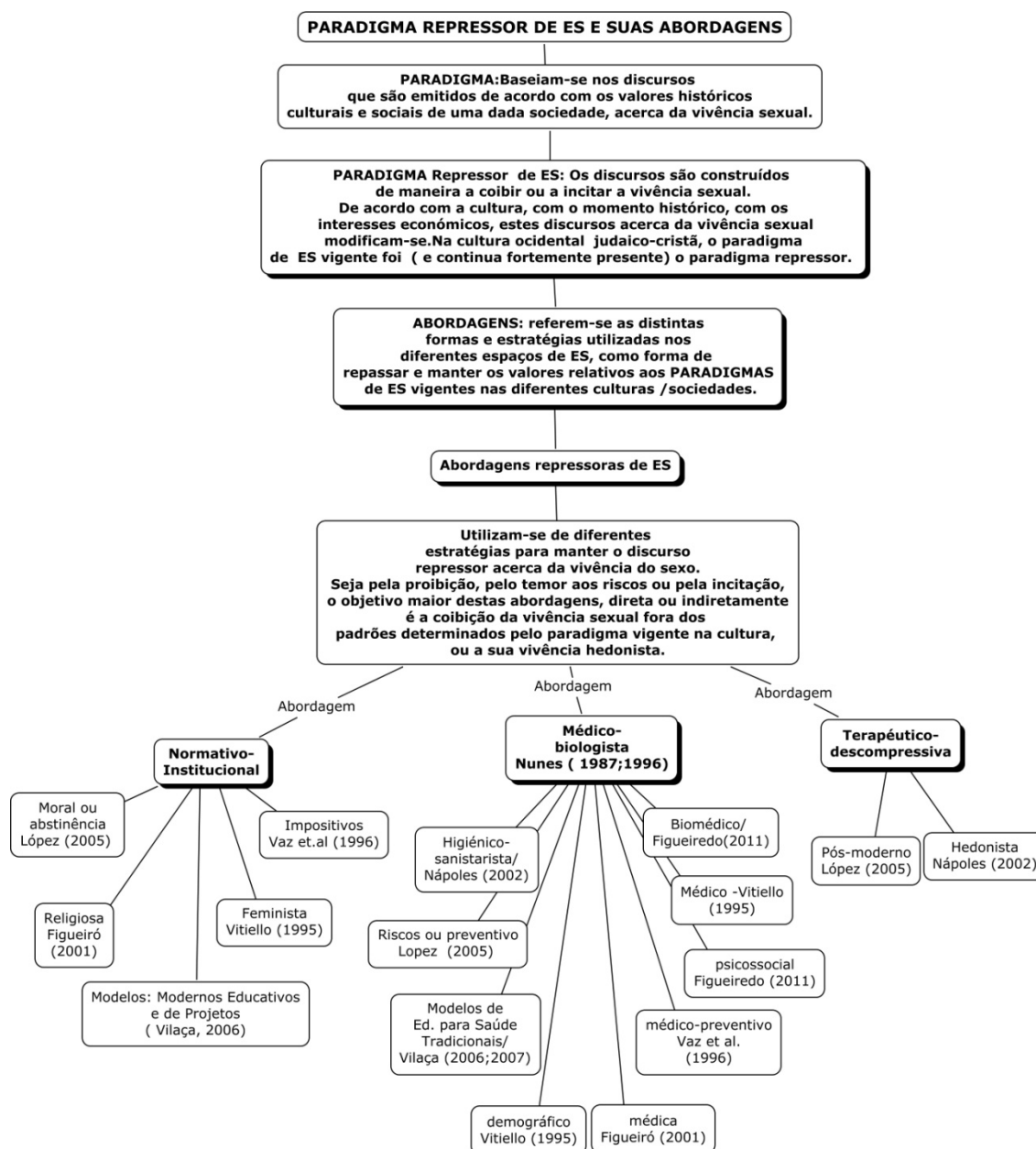


Figura 2.3. Representação do Paradigma Repressor de ES e suas Abordagens

Tabela 2.1

Pressupostos teóricos das abordagens de ES no paradigma repressor

ABORDAGENS de ES - PARADIGMA REPRESSOR		
Teórico	Termos/nomenclatura	Conceito chave
Nunes, 1996 Nunes, 1987 Faz uso das denominações Vertentes ou <i>abordagens</i>	a) Médico-biologista	Resultante da visão positivista e associada inicialmente ao discurso médico, apresenta uma visão reducionista da sexualidade, limitando-a às dimensões “higienista e psicologizante” (p.143) e ao desconsiderar as relações diretas entre o mundo natural e físico, e o mundo cultural e humano.
	b) Normativo - institucional	Nessa vertente, a ES faz-se por meio de um conjunto de regras morais, económicas e religiosas que, agregadas ao discurso científico, fortalecem e multiplicam a repressão sexual.
	c) Terapêutico-descompressiva	Caracteriza-se por uma “massificação do discurso sexual liberalizante” (1996, p.166).
Vaz, Vilar & Cardoso, 1996 Faz uso da denominação: <i>Paradigmas</i>	a) Impositivos: - Conservadores - Rutura impositivos	Por meio de discursos religiosos e/ou ideológicos, incitam a vivência do sexo de forma rígida, repressora, numa perspetiva de normal/anormal, saudável/patológico, progressista/conservador.
	b) Médico-preventivo	Tem seu foco nas componentes biológicas e fisiológicas da sexualidade em detrimento dos seus aspetos emocionais e relacionais. As instituições de saúde e programas de Ciências e Biologia são seus agentes promotores.
López, 2005 Faz uso da denominação: <i>Paradigmas</i>	a) Riscos ou preventivo	Paradigma que tem como proposta combater a gravidez na adolescência, os casos de SIDA, as ISTs e a violência sexual.
	b) Moral ou de abstinência	Este paradigma tem como proposta incentivar a abstinência sexual, como forma de prevenir a gravidez na adolescência e os casos de SIDA.
	c) Pós-moderno	Caracteriza-se pela repressão não pela sua proibição, mas sua exarcebção. Neste paradigma, o sexo passa a ser compulsório.
Vitiello, 1995 Faz uso da denominação: <i>Paradigmas</i>	a) Demográfico	Prioriza o ensino dos métodos de controlo da natalidade, exercendo a repressão sexual por meio deste controlo.
	b) Médico	Faz uso de um discurso do sexo como algo perigoso, ameaçador à vida como forma de repressão.
	c) Feminista	Tende a ser repressora quando nas suas linhas mais radicais; transformam a luta pela igualdade numa luta pela supremacia do feminino.
Figueiró, 2001 Faz uso da denominação: <i>Abordagens</i>	a) Religiosa: católica ou protestante-Tradicional	Liga a vivência sexual ao amor a Deus; tem como objetivos os seus valores morais; vincula o sexo ao casamento; valoriza a virgindade/castidade; compromete-se com uma educação para o pudor (p.23).
	b) Religiosa: católica ou protestante/ libertadora	Parte dos mesmos princípios da tradicional, porém com mais abertura.

	c) Médica	Com um discurso pautado na “higiene” e na “saúde pública”, passou a controlar a vida social e sexual das pessoas.
Figueiredo, 2011 Faz uso da denominação: <i>Paradigmas</i>	a) Biomédico	Construído a partir de uma visão <i>salutogénica</i> da sexualidade; esse paradigma centra-se no discurso do preventivo das IST e do planeamento.
	b) Psicossocial	Apesar de procurar superar a visão biologista da sexualidade e de apresentar alguns avanços para a superação da repressão sexual, não deixa de estar contaminado por uma visão biológica que perpassa a ideia de <i>risco</i> ; a prioridade é a saúde quando se acentua a promoção de <i>comportamentos saudáveis</i> .
Nápoles, 2002 Faz uso da denominação: <i>Paradigmas</i>	a) Higiénico-sanitária	Tem como finalidade garantir “o uso higiénico da função social” (p.12), através do cuidado de doenças sexualmente transmissíveis e das gravidezes na adolescência.
	b) Hedonista	Nesta abordagem, o discurso centra-se na liberalização geral do sexo. É o sexo pelo sexo, sem nenhuma forma de repressão ou mesmo limite. O que importa é a obtenção do prazer sexual, sem qualquer barreira ou inibição.
Vilaça, 2006; 2007 Faz uso da denominação: <i>Paradigmas</i>	Paradigmas de Educação Tradicionais voltados para a Saúde	Baseia-se no paradigma tradicional de educação: os alunos são meros receptores dos conteúdos repassados pelos professores, professoras e profissionais da saúde, e relacionados com a prevenção de doenças.
	Paradigmas Modernos Educativos	Assim como a autora, entendemo-la como ES repressora quando desconsidera a influência direta e indireta dos fatores sociais, políticos e económicos na saúde individual e coletiva.
	Paradigmas de Projetos	Enquadramo-lo como paradigma repressor porque, em vez de serem desenvolvidos <i>com</i> os alunos, são desenvolvidos <i>para</i> eles.

Para realizar a análise das diferentes abordagens apresentadas pelos teóricos da Tabela 2.1, optámos por adotar, como eixo norteador, as abordagens de Nunes (1987; 1996), por considerarmos serem as mais elucidativas, sintéticas e por estarmos mais familiarizadas com as ideias desse autor. São estas as abordagens: médico-biologista, normativo-institucional e terapêutico-descompressiva.

A abordagem médico-biologista

Enquadram-se na abordagem médico-biologista de Nunes (1987), as seguintes abordagens: i) Médico-preventiva (Vaz et al., 1996); ii) Riscos ou preventiva (López,

2005); iii) Médica e demográfica (Vitiello, 1995); iv) Médica (Figueiró, 2001); v) Biomédica e Psicossocial (Figueiredo, 2011); vi) Higiénico-sanitarista (Nápoles, 2002); e vii) Paradigmas de Educação para a Saúde Tradicionais e Paradigmas Modernos Educativos (Vilaça, 2007). Salienda-se que todas apresentam, em comum, o foco das suas interpelações na *prevenção*, nos *riscos* e no *planeamento familiar*. Isso porque, todos esses teóricos consideram que a abordagem *médico-biologista* perpassa o trabalho formal de ES, conforme podemos constatar por meio da Tabela 2.1.

Tomámos por base esses e outros autores (Alvarez & Pinto, 2012; Serrão, 2009), por considerarmos ser essa última uma abordagem repressora, que apresenta o sexo e a sexualidade de forma reducionista, ficando a ES associada quase que exclusivamente à informação biológica sobre a reprodução e informação sobre os métodos contraceptivos e doenças sexualmente transmissíveis. Algumas abordagens são mais repressoras que outras, porém todas trazem consigo, ao longo da história da sexualidade e da ES, a preocupação quanto aos *riscos* e *prevenção*, construindo-se numa *visão salutogénica* (Figueiredo, 2011) ou *higienista e psicologizante* (Nunes, 1987) da sexualidade e da ES. Essa abordagem da ES formal traz subjacente o conceito de que “a informação científica proporciona aos indivíduos a capacidade de efetuarem um planeamento familiar adequado e de se protegerem das doenças sexualmente transmissíveis” (Figueiredo, 2011, p.208). Tal afirmação não corresponde à realidade, como bem nos elucidam Vilaça (2007) e Saavedra, e colaboradores (2010), quando afirmam que, com o decorrer do tempo, foi ficando visível que o impacto das ações, pautadas somente nesse foco, não estavam a dar os resultados desejados e esperados em termos de melhoria da saúde e da prevenção, pelo facto desses autores desconsiderarem em seus estudos os fatores sociais, económicos e culturais. Ao analisarmos alguns trabalhos realizados em países como a Holanda, Inglaterra, EUA e Brasil, confirmámos que essa realidade se faz presente também naqueles países (Allen, 2008; Anastácio, 2007; Carvalho et al., 2010; Kirby, 2002; Kirby & Laris, 2006; Kirby, Laris & Rolleris, 2006; Marinho, Anastácio & Carvalho, 2010).

O facto de a ES formal estar integrada no Programa de Apoio à Promoção e Educação para a Saúde (PAPES)⁹ em Portugal, conjuntamente com várias outras áreas tais como: Alimentação e Atividade Física, ES em Meio Escolar/IST, Prevenção de Comportamentos Aditivos e Dependência, Saúde Mental – Prevenção de Violência em

⁹ <http://www.dge.mec.pt/programa-de-apoio-promocao-e-educacao-para-saude>

Meio Escolar (entre outros temas não prioritários como Segurança Infantil, Higiene individual e coletiva, Saúde Oral e Doenças Crónicas), tornou-se num conjunto de áreas, que contribuiu significativamente para o fortalecimento da abordagem médico-biologista de ES formal neste país (Figueiredo, 2011; Santos, 2010). Em consequência dessa integração, as linhas norteadoras da ES formal, adotadas pelo Ministério da Educação (ME), são elaboradas pelo Grupo de Trabalho de Educação Sexual (GTES), formado maioritariamente por profissionais da área da saúde (médicos e psicólogos) que, apesar do esforço para darem à ES um carácter menos biologizante, e de proporem a sua divisão em dois aspetos, nomeadamente o biológico e o afetivo, é notório o seu discurso tendendo para o primeiro aspeto (Duarte & Meireles-Coelho, 2011). A Direção-Geral da APF (2005), no documento disponibilizado no *site* da Confederação Nacional das Associações de Pais (CONFAP, 2005), confirma a nossa posição quando, ao fazer um balanço da promoção da saúde sexual nas escolas de Portugal, refere que “O GTES retoma a proposta de que a educação sexual seja integrada na área da educação para a saúde o que, não sendo em si incorrecto, constitui uma forma incompleta de integração”. Convém chamar a atenção que, apesar do importante e considerável trabalho realizado pela APF, revelado nos esforços notáveis que essa Instituição, em Portugal, tem feito em prol da ES formal numa tentativa de equilibrar a sua abordagem médico-biologista, a mesma APF tem o foco do seu trabalho fortemente relacionado com a *saúde reprodutiva*. Para justificá-lo, podemos começar pelo próprio nome da Instituição: Associação de *Planeamento Familiar* e pelos objetivos apresentados no seu Estatuto. Dos oito objetivos apresentados, sete falam em planeamento familiar, controlo da fecundidade, acesso à contraceção e problema de infertilidade, além da garantia dos direitos humanos no campo da reprodução. Na verdade, o que acontece geralmente é que a “associação da sexualidade ao prazer e ao desejo, é deslocada em favor da prevenção dos perigos e das doenças” (Louro, 2001, p.48).

Entendemos que de facto, a despeito da ES fazer parte da educação para a saúde, aquela extrapola a última, que assenta num campo mais amplo de formação pessoal, social e cultural. Por isso, reconhecemos a premência da formação em ES dos professores e especialistas na área da Educação, para complementarem o trabalho da APF, imprimindo-lhe um outro cariz, voltado para a educação como instrumento político de

emancipação, servindo de crítica aos valores incompatíveis com a sociedade sexualizada e sexualizante em que vivemos (Nunes, 1987).

Há necessidade e importância de incluirmos profissionais da área da Educação na ES, facto que poderá possibilitar que os mesmos se sintam à vontade e seguros para realizá-la, como acontece com os profissionais da área da Saúde que, por terem formação nessa área, estão à vontade e seguros para fazê-lo, seguramente dentro da abordagem biologista.

Para corroborar a nossa afirmação, mencionamos a investigação sobre a “ES: atitudes, conhecimentos, conforto e disponibilidade para ensinar de professores portugueses”, realizada por Alvarez e Pinto (2012) os quais expõem a prevalência da abordagem médico-biologista e, consequentemente, a valorização dos temas como contraceção, prevenção de doenças e da gravidez não planeada. Constatamos ainda que esses são os temas com os quais os professores se sentem mais confortáveis para trabalhar na escola, ao apontar ainda o desconforto para trabalharem temas como: pornografia, masturbação, sonhos húmidos, prazer e orgasmo, prostituição na adolescência, homossexualidade, abuso sexual e sexualidade nos *media*. Estes e outros estudos congéneres realizados (Alvarez & Pinto, 2012; Anastácio, 2007; 2009b; Veiga et al., 2006; Vilar, Ferreira, & Duarte, 2009) confirmam a visão médico-biologista da ES formal, bem como as dificuldades em ultrapassá-la em Portugal.

Reafirmamos nossa posição em classificarmos a abordagem médico-biologista como repressora, quando essa aponta *prioritariamente* para a *prevenção* e para os *riscos*, enquanto desconsidera o entorno económico, político, social e cultural dos educandos. Reafirmamos, também, a necessidade de que esses temas sejam abordados na escola, porque eles são de suma importância num programa de ES formal. Porém, essa abordagem não precisaria ser necessariamente repressora. O problema está realmente na forma como os temas são abordados na escola e, principalmente, no carácter de *exclusividade* com que eles aparecem nos programas formais de ES. Reduzir a ES à noção descritiva do corpo humano, a um amontado de sistemas e à capacidade reprodutiva é retirar a essência humana da sexualidade. A ES, nessa abordagem, não educa para uma vivência crítica, significativa e responsável quanto ao sexo. A comprovação de que esse tipo de abordagem é ineficaz e insuficiente, ou *pouco positiva*, como destaca Kirby (2002), para promover comportamentos sexuais seguros, está nos

altos índices de gravidezes não planeadas, no número significativo de casos de IST na adolescência, na baixa utilização de preservativos nas relações sexuais pela juventude, dentre outros problemas que poderíamos mencionar aqui (López, 2005; Matos et al., 2009; Ramiro & Matos, 2008; Reis & Vilar, 2004; Saavedra et al., 2010; Vilaça, 2007; Vitiello, 1995).

Percebemos o quanto é resistente o paradigma repressor e o quão impregnada nele está essa abordagem médico-biologista, que mesmo havendo indicativos da sua ineficácia para a promoção de comportamentos saudáveis e responsáveis, conforme crítica feita a essa abordagem de ES por muitos teóricos dessa área, a maior parte dos estudos aponta como sendo esse o foco da maioria dos projetos de ES formal que são desenvolvidos em vários países (Kirby & Laris, 2006; Nunes & Silva, 2006; Ramiro & Matos, 2008; Reis, 2004; Serrão, 2009; Vilaça, 2006).

A abordagem normativo-institucional

De acordo com Nunes (1987; 1996), a abordagem normativo-institucional de ES concretiza-se por meio de uma série de normas e regras morais e religiosas, que agrupadas ao discurso científico (médico-biologista), reforçam e multiplicam a repressão sexual por se constituir defensora dos papéis sexuais tradicionais, defende a família patriarcal e monogâmica, apresenta-se resistente e intolerante às práticas sexuais alternativas, à diversidade sexual, à igualdade de gênero entre outras questões. Michel Foucault, um dos teóricos que mais nos alertou em relação à repressão sexual, realizada por meio dos dispositivos de poder, concebendo a sexualidade como um dispositivo ao serviço do poder. Em sua obra *Microfísica do Poder*, Foucault (2002) define poder como algo indefinido, indistinto, que é, ao mesmo tempo, visível e invisível. O poder é algo que circula, que está presente em todas as relações humanas e não somente no Estado ou nas instituições. O poder é diluído e só funciona em cadeia por meio de relações geralmente desiguais, e em forma de pirâmide. Para Foucault (2002), aquilo que ele designa como dispositivos do poder são os processos de relações de força que alimentam certos tipos de *saberes* e que são alimentados por esses *saberes*. Um dispositivo seria formado por um conjunto de distintos elementos que englobam “discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais e filantrópicas” (Foucault, 2002, p. 244). Em suma, o

“dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é o que pode estabelecer-se entre esses elementos” (p. 244). Através dos seus múltiplos elementos, esses dispositivos regulam e normatizam a vivência do sexo e, conseqüentemente, da sexualidade. Um exemplo de como o poder circula e o quanto os discursos são dispositivos de saber e de poder, é a abordagem feminista, apresentada por Vitiello (1995). Ao mesmo tempo que esse autor tem um discurso inovador, que destaca a luta em favor da emancipação das mulheres, a luta pela igualdade de direitos, revela um caráter repressor, quando com relação à sua linha mais radical, as mulheres lutam pela supremacia do poder e não por uma equiparidade entre os gêneros. É repressor porque, em vez de lutar por direitos iguais, luta para a conquista da mulher em ser mais ou melhor.

Estabelecemos um paralelo entre a abordagem normativo-institucional, apresentada por Nunes (1996), e as seguintes abordagens: i) impositiva conservadora (Vaz et al., 1996); ii) Moral ou abstinência (López, 2005); iii) feminista (Vitiello, 1995); iv) Paradigmas modernos educativos e de projetos (Vilaça, 2006); e v) Religiosa tradicional e libertadora de Figueiró (2001). De acordo com esses pesquisadores, identificamos pontos em comum nessas abordagens, tais como: a preocupação quanto ao controle da vivência sexual, por meio de diversos dispositivos de poder, sendo o discurso normativo e conservador um dos muitos dispositivos utilizados, e sobre os quais Foucault (1988; 2002) nos previne.

Camuflada por meio da *normatização* e/ou da *orientação* para crianças e jovens, os dispositivos sobre os quais essa abordagem se revela, por encerrar o propósito de manter a moral sexual repressora, vigente na nossa cultura (Figueiró, 2001; López, 2005; Nunes, 1996; Vaz et al., 1996).

Conforme mencionamos, são muitos os agentes responsáveis pela elaboração dos discursos normativos da abordagem normativo-institucional, sendo, então, a família tradicional, a escola e a igreja os seus principais agentes fomentadores (Bernardi, 1985; Figueiró, 2001; Foucault, 1988; Nunes, 1996).

A família, por ser o primeiro núcleo de ES da criança, é a primeira instância responsável pela ES informal, conforme já referimos e, frequentemente, reproduz a moral sobre o sexo e a sexualidade que é vigente no seu cenário sócio-cultural. Dependendo dos valores morais, éticos, religiosos e culturais de cada família, esta realizará uma ES dentro

de padrões mais ou menos normativos/repressores. A abordagem normativo-institucional está presente na família por meio de diferentes dispositivos, nomeadamente, pela própria instituição que ela representa na sociedade, pelo poder que exerce sobre seus filhos ou pelos mecanismos reguladores de que dispõe para manter o discurso normativo. Para elucidar o nosso pensamento, citamos alguns exemplos quanto ao papel normativo da família: quando esta mantém os estereótipos sexuais, quando nega o direito à vivência sexual dos jovens (especialmente das jovens), apesar de as estatísticas nos indicarem que eles estão a vivê-la, mesmo sem a permissão da família, ou quando esta não aceita a orientação sexual (e.g. homossexual) do seu filho ou filha.

No âmbito da ES, geralmente, a família educa pela omissão e pelo *não dito* (Chauí, 1984; Bernardi, 1985; Foucault, 1987; 1988; Haffner, 2005; Nunes, 1987; Suplicy, 1999). Se ponderarmos sobre a forma como a maioria dos pais e mães foram educados (pela repressão e pelo silêncio), podemos assegurar que não existem escolas para formarem pais e mães, e que aprendemos a sê-lo, pela vivência, é compreensível que a família tenha os seus limites na realização da ES e acabe por realizá-la apenas sob uma abordagem normativa. Por isso, a primordialidade do envolvimento da família nos Projetos de ES, desenvolvidos em âmbito escolar. Não há escolas para formar pais, mas há escolas para formar professores. Serão as escolas superiores/instituições de ensino superior as possíveis responsáveis por quebrar esse ciclo vicioso de desinformação e de ignorância no âmbito da ES. Se os professores tiverem a devida formação em ES, a escola poderá contribuir para a formação de um contingente de pais e mães, ao oferecer-lhes oportunidades de entrarem em contato com as temáticas relativas à sexualidade e à ES, o que poderá ajudá-los a ampliar o seu olhar sobre a referida temática, o que seguramente irá ajudá-los a ultrapassarem a sua visão que, em geral, é preconceituosa e baseada no senso comum. A mesma temática pode promover a abertura de diálogos em família e, entre a família e a escola, já que a falta de informação e o diálogo tem sido um dos pontos nevrálgicos da ES em âmbito escolar (Carvalho et al., 2010; Gómez-Zapiain, Barón & Camarero, 2013; Ramiro et al., 2013; Vilar, 2005). Reforçamos nosso ponto de vista de que a ES também se deve tornar papel da escola e por isso insistimos quanto à urgência e relevância de investimentos na formação inicial, e contínua, dos professores.

Outra instituição que tem sido veiculada como responsável quanto à abordagem normativo-institucional é a *Igreja*. Optámos por focarmos neste texto, a Igreja Católica,

por considerarmos a sua influência histórica na normatização da sexualidade no mundo Ocidental. Entretanto, não desconsideramos a influência das demais religiões na abordagem normativo-institucional ou impositiva conservadora (Vaz et al., 1996) da sexualidade na sociedade contemporânea. Estamos a considerar as variações tanto de ordem teológica como filosófica, no que concerne à sexualidade e à ES, que na maioria delas mantêm a abordagem normativo-institucional (evitamos aqui dizer que essas variações estão presentes em todas elas).

São muitos os autores e autoras que versam sobre a influência da Igreja Católica na construção da sexualidade (Anastácio, 2007; Bernardi, 1985; Figueiró, 2001; Foucault, 1987; 2002; Nunes, 1987; 1996; Vasconcelos, 1971). Por ser uma das mais antigas e influentes religiões, é aquela cujos princípios se mantêm fortemente presentes no inconsciente coletivo, a Igreja Católica foi portadora de uma pedagogia traduzida por conceitos morais bastante rígidos e uma moral bastante castradora da vivência sexual. Valendo-se de uma série de dispositivos, nomeadamente os discursos bíblicos, e por saberes extraídos da filosofia cristã, foram elaborados pelos Padres determinados veículos de divulgação dos seus ensinamentos cristãos, tais como: catecismos, programas de evangelização e, em especial, manuais de confissão, os quais reprimiram, orientaram, disciplinaram e vigiaram a sexualidade das pessoas e das famílias. Construíram, a partir da sua pedagogia saberes que justificaram, principalmente, a divisão dos papéis sexuais, privilegiando a dominação masculina.

Segundo Figueiró (2001), a ES sob essa abordagem religiosa, que é denominada *Católica ou Protestante-Tradiciona*l, segue as diretrizes oficiais católicas, tendo como princípios a preservação dos valores morais cristãos, ligando a vivência da sexualidade ao amor a Deus e à submissão às normas religiosas oficiais. De acordo com essa filosofia, vincula-se o sexo ao casamento e à procriação, prega-se a virgindade e a castidade, desconsiderando-se a informação científica e a reflexão no que se refere a uma série de temas polémicos em ES (aborto, iniciação sexual, virgindade, homossexualidade, entre outros), menos relevantes do que a transmissão dos valores morais cristãos, e “pode estar vinculada a um viés de pudor” (Figueiró, 2001, p. 11). Resistente às mudanças sociais vigentes, tornou-se visível o insucesso do catolicismo no que diz respeito à aceitação e obediência dessas normas (Chauí, 1984; Figueiró, 2001). Dentre os pontos de maior resistência da Igreja Católica, e que se tornaram responsáveis pelo desgaste da sua

imagem e descréscimo de fiéis, destacam-se as normas do controlo da natalidade e a oposição ao sexo fora do casamento (Figueiró, 2001).

Procurando acompanhar, pelo menos em parte, as grandes mudanças sociais na sociedade contemporânea, surgem no seio do catolicismo, movimentos de uma parcela do clero, que se têm preocupado em atualizar e redefinir as orientações oficiais da Igreja. A par desses movimentos, há o reconhecimento da abordagem fortemente repressora da sexualidade, incompatível com a nova sociedade devido a uma posição mais libertadora, dirigida para os seus fiéis (Zedequias Alves, 2009; Figueiró, 2001). Nesta nova abordagem Religiosa Libertadora, segundo Figueiró (2001), a ES continua vinculada ao amor a Deus e ao próximo, aos “princípios cristãos fundamentais, ao desenvolvimento da vida espiritual e à consciencialização do cristão para a participação na transformação social” (Figueiró, 2001, p.23), valoriza os conhecimentos científicos como caminho para a “conscientização da cidadania” (p.23), incentiva a vivência de uma sexualidade com liberdade, consciência e responsabilidade, uma vez que entende a ES como um “ato político”, como forma de envolvimento na transformação social. Percebe-se, ainda mais claramente, esta postura relativa à gerência da Igreja Católica pelo Papa Francisco que, objetivando enfrentar a crise institucional da Igreja, posiciona-se de forma mais acessível sobre temas polémicos e de relevância social. O referido Papa é contrário à marginalização dos homossexuais, favorável ao batismo de filhos de casais separados, de mães solteiras e, em contrapartida, contrário a certas situações (tem-se posicionado pelo afastamento de padres pedófilos). No entanto, são poucos os avanços percebidos quanto à abordagem. Além disso, não podemos descartar a manutenção da abordagem normativo-institucional quando a Igreja se posiciona contra o casamento entre pessoas homossexuais, contra o reconhecimento da identidade de travestis e transsexuais, quando admite o uso de preservativos somente “em alguns casos”, mantendo a negação do seu uso como método contraceptivo e, quando se posiciona contra a legalização do aborto (Zedequias Alves, 2009).

Em último lugar, e nem por isso menos importante, argumentaremos sobre o papel da escola, como instituição também responsável pela manutenção da abordagem normativo-institucional. Reportamo-nos a Michael Foucault (1996) por entendermos como esse autor, o “sistema de educação como uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem

consigo” (p. 43). Não é gratuitamente que Foucault (1987) considera a escola como “uma das instituições de sequestro”, assim como o hospital, o quartel e as prisões, por serem instituições que mantêm as pessoas nos seus espaços, geralmente sem a sua anuência, isto é, sem que elas optem por ali estarem, com o objetivo de moldar as suas condutas, disciplinar os seus comportamentos, formatar os seus pensamentos. No início da sua história, a escola fazia-o por meio de castigos físicos, inclusive. Porém, com o advento da Idade Moderna, os castigos corporais deixaram de existir e novos dispositivos foram criados, tornando a escola o local de criação de “corpos dóceis” (Foucault, 1987). Porque a escola é uma “instituição disciplinar”, onde os indivíduos passam grande parte da sua vida, destaca-se nesta fase, a importância na formação de cada indivíduo e ressalta-se a abrangência da sua ação. Segundo Foucault (1987), seu papel fundamental é disciplinar, examinar e fabricar corpos e mentes. Porém, a disciplina, no interior da escola, não se restringe à criação dos corpos dóceis, mas abrange também a submissão à escolarização dos conhecimentos por meio dos seus currículos formais e ocultos, como já referimos noutro momento deste subcapítulo. Ela organiza, classifica, depura e censura os conhecimentos, cuidando para que seja mantido um discurso homogeneizador, dando um destaque “extraordinário à normalização das identidades sexuais e de género” (Louro, 2001, p.49). Não obstante ser um discurso restaurado, que tenta acompanhar as mudanças culturais e sociais, levando em conta as exigências e reivindicações da “nova” mulher, que busca não mais categorizar meninos e meninas nas suas propostas curriculares *formais*, a vigilância e manutenção das fronteiras dos géneros mantêm-se. Um olhar um pouco mais atento e crítico poderá constatar que, antigas práticas, agora reformadas e mais imperceptíveis de discriminação, foram criadas e continuam cumprindo o seu papel normatizador. As diferentes expectativas no desempenho intelectual e físico de meninos e meninas são um exemplo da manutenção das diferenças de género na escola. A preocupação constante quanto à “pedagogia da heterossexualidade” (Vieira, 2010), como forma de garantir a “heteronormatividade” e manter a invisibilidade da homossexualidade no espaço escolar, é outro exemplo a ser citado. Um outro exemplo que não poderia ser omitido relaciona-se com a sexualidade das pessoas portadoras de Necessidades Educativas Especiais (NEE), que se fazem presentes no espaço escolar. Associando-se a insegurança teórica dos professores e professoras e o seu consequente despreparo (Lofgren-Martenson, 2012; Moukarzel, 2003; Navarro, 2012), quanto aos

discursos que insistem em relacionar a deficiência a uma sexualidade atípica e infeliz (Maia, 2011), a escola tende a ignorar as especificidades na ES desta população. O que se costuma encontrar nesse espaço é o preconceito social, os mitos sexuais, uma educação sexual omissa em vista de informações superficiais ou dificuldades psicológicas e sociais em relação às questões da sexualidade (Moukarzel, 2003). A descrença por parte da escola, quanto às possibilidades de aprendizagem e de uma vivência com certa independência, a visão assexuada ou hiperssexualizada, a infantilização dos educandos portadores de NEE, tudo isso contribuiu para que tenham a sua auto-imagem distorcida, revelada pela baixa auto-estima, além da socialização restritiva, do acesso ao conhecimento e à informação precários (Maia, 2011; Maia & Aranha, 2005). Numa sociedade que se deseja inclusiva, considera-se que a escola deva ser um lugar político e ético, privilegiado para a abertura de novas propostas, calcada numa perspectiva emancipatória. Para isso torna-se necessário e imperioso que essa escola ultrapasse a abordagem normativo-institucional no campo da ES e que nela se reconheça a diversidade em todas as suas dimensões, inclusive em relação à sexualidade e à educação sexual, pois trata-se de um direito de todos os cidadãos, incluindo-se aqueles portadores de NEE (Lofgren-Martenson, 2012; McGuire & Bayley, 2011).

Para além da manutenção do discurso hegemónico, vigente na cultura ocidental, que se dá pela valorização dos indivíduos quanto à sua cor branca, quanto à aceitação dos dogmas da religião cristã e pela valorização da heterossexualidade, considerada uma opção “normal”, a abordagem normativo-institucional ainda continua presente na escola também por meio das metodologias e estratégias de trabalho, realizadas no âmbito escolar (Chauí, 1984; Figueiró, 2001; Louro, 2001; Nunes, 1987). Os Paradigmas de ES, apresentados por Vilaça (2007), revelam outros exemplos dessa realidade, em especial o Paradigma de Projetos. De acordo com a nossa leitura, a proposta deste Paradigma de ES teria grande potencial para se transformar numa proposta emancipatória de ES, porque se caracteriza por envolver ativamente não somente os alunos, mas toda a escola e, por vezes, toda a comunidade/sociedade, pois dá-se numa organização mais ampla e abrangente. Porém, segundo Vilaça (2007), são caracterizados “primariamente pelo facto de serem desenvolvidos “para” em vez de “com” ou “pelos” alunos. Os projectos educativos concentram-se no indivíduo e no ambiente” (p.7). Assim depreende-se que, como consequência dessa organização, acabam por fracassar por desconsiderarem os

problemas existentes em seu entorno, nomeadamente, os problemas sociais, políticos e económicos que, de forma indireta, influenciam na saúde dos envolvidos.

A abordagem terapêutico-descompressiva

Atualmente a abordagem *terapêutico-descompressiva* revela-se por meio de discursos superficiais, relativos à vivência sexual, veiculados por meio dos *media*, e esses otimizados pelas facilidades de acesso às mensagens que chegam às crianças e aos jovens, por meio dos aplicativos e ferramentas da Web 2.0. Em muitos casos essas mensagens banalizam o sexo, incitam-no e reforçam os estereótipos de género, a discriminação, o preconceito e a violência de género (Díez Gutiérrez, 2007).

Entendemos que na abordagem terapêutico-descompressiva, descrita por Nunes (1987; 1996), estão incluídas as abordagens: “ruptura impositiva”, proposta por Vaz e colaboradores (1996), “pós-moderna” de López 2005 e “hedonista”, descrita por Nápoles (2002). Essas abordagens têm em comum a conceção de que a repressão sexual acontece não pela proibição, mas pela incitação e exacerbação do sexo. É a “massificação do discurso sexual liberalizante” (Nunes, 1996, p.166). É o sexo pelo sexo, sem nenhuma forma de repressão ou mesmo limite. O que importa é a obtenção do prazer sexual, sem qualquer barreira ou inibição (Nápoles, 2002). Seu representante clássico, Wilhelm Reich, psicanalista – marxista alemão, começou por elaborar ideias no domínio da terapia (a qual deu o nome de Análise do Caráter) e da teoria (Teoria do Orgasmo), propondo mais tarde a articulação da psicanálise e do marxismo, e desenvolvido projetos de intervenção social, destacando-se o movimento Sex-Pol, uma Associação Alemã para uma Política Sexual Proletária (Albertini, 2011). Esse teórico ativista defendia que a “repressão sexual é uma espécie de matriz que prepara o indivíduo para a aceitação das demais repressões” (Reich, 1974, referido por Albertini, 2011, p. 165). Vale ressaltar que Wilhelm Reich escreveu dezenas de livros, quase todos traduzidos para a língua portuguesa.

Reportamo-nos aos pressupostos filosóficos de Foucault (1987) por entendermos que a repressão nessa vertente, expressa-se por um poder que não restringe, coíbe ou sujeita, mas fomenta e estimula o discurso sobre sexo. Para Foucault (1987), o corpo e o sexo tornam-se objetos de consumo. O discurso não é mais o da proibição, do pecado ou das práticas higienistas, mas da incitação e quantificação das práticas sexuais. A atividade sexual passa a ser um ato mecânico e impessoal, desprovido de afeto e de erotismo, não

originando maior liberdade e positividade na vivência do sexo e da sexualidade, mas implicaria novos modos de repressão sexual (Nunes, 1996). Essa abordagem está muito presente nos meios de comunicação, em especial em muitos programas televisivos e em todos os produtos inspirados na sexualidade, tal como a propaganda, que de maneira informal ou não formal, acabam por se tornar grandes responsáveis pela ES das crianças e dos jovens (López, 2005).

Naturalmente que essa abordagem não faz parte da ES formal do contexto da maioria das famílias e das escolas, mas nem por isso deixa de estar presente nessas duas instituições por vias indiretas (Vaz et al., 1996). Por meio das músicas que as crianças e os jovens escutam, das roupas que vestem, das expressões corporais, das anedotas, dos conteúdos dos livros, revistas, das mensagens enviadas e recebidas por meio dos telemóveis, computadores portáteis, *ipad*, *tablet*, *smartphone*, enfim, através de uma série de diferentes meios, a abordagem terapêutico-descompressiva está presente na escola e na família. Essa abordagem também está presente na família e na escola através de reprodução dos discursos produzidos ou reproduzidos pelos *media*, e refletidos nos discursos de pais, mães e professores por meio da ES informal. Mergulhados no mundo dos *media* e das novas tecnologias, grande parte delas são totalmente desconhecidas pela família e pela escola que, sem saberem o como administrar essa situação, continuam, na sua maioria, a ignorá-las, apesar da sua potencial influência no comportamento e desenvolvimento das crianças e dos jovens (Collins et al., 2011; Eisenstein, 2013; Strasburger, Jordan, & Donnerstein, 2012). A portabilidade gerada pelos novos equipamentos a partir da internet, nomeadamente, telemóveis, MP3, computadores portáteis, *Ipad*, *tablet* e *smartphone*, associados à capacidade de novas gerações para realizar multitarefas (os seus utilizadores fazem várias coisas ao mesmo tempo), expõem-nas a todo tipo de conteúdo, 24 horas por dia, tornando-se significativa a influência dessas novas tecnologias no seu comportamento sexual (Collins et al., 2011; Eisenstein, 2013; Strasburger et al., 2012).

Não obstante vivermos numa sociedade da informação (Castells, 1999), mesmo considerando o crescimento vertiginoso das ferramentas e aplicativos da Web 2.0, a televisão continua a ser a tecnologia mais utilizada pelas crianças e adolescentes e a sua influência continua a liderar as demais *media* (Collins et al., 2011; Eisenstein, 2013; Strasburger et al., 2012). Segundo dados resultantes de uma investigação, realizada pelo

IBOPE Media (2012), em doze países da América Latina, com exceção da Guatemala, a televisão aberta está presente em 97% dos lares desses países. Por uma série de fatores, este *medium* ocupa o lugar principal na socialização e na (des) educação de crianças e de jovens, são eles: i) pelo facto da transmissão das suas imagens ser exibida de forma simples e agradável de fazê-lo; ii) porque esses *media* conseguem estar mais próximos dos interesses e necessidades dessas populações, comparativamente à escola, família e Igreja (instituições socializadoras mais tradicionais); iii) esses *media* são de fácil acesso e baixo custo; iv) pelo excesso de trabalho, e consequente falta de tempo, que ocorre nas famílias, impedindo-as de cumprirem o seu papel de socializador das crianças, em primeiro lugar; v) pela insegurança quanto à violência que vem ocorrendo nas ruas dos centros urbanos, o que contribuiu para que as crianças e jovens passem mais tempo dentro de casa; e vi) porque os *media* cumprem o seu papel de forma direta e indireta, considerando-se que suas mensagens são transmitidas indiretamente pelos demais agentes socializadores (família e escola) (ANDI & Intervozes, 2012). Consideramos que por essas, entre outras razões, as crianças, os jovens passam em frente ao “ecrã”, em média, 4 horas 50 minutos e 11 segundos diárias (ANDI & Intervozes, 2012; Collins et al., 2011), das 11 horas são gastas com o uso de outras tecnologias em geral. Deste modo, essa população fica exposta a todo o tipo de mensagens sexualizadas. Além disso, as crianças e jovens permanecem, na maioria das vezes, sem que haja o acompanhamento de adultos para orientá-los, por meio de conversa sobre aquilo que estão a assistir, evitando que os menores passem a interiorizá-las como “verdades” e paradigmas a seguir. Estudos realizados nos EUA, Alemanha, Holanda, Suécia e no Reino Unido, entre outros países, comprovam o poder da influência dos *media* no comportamento agressivo dessa população, além de levá-la à iniciação sexual precoce (ANDI & Intervozes, 2012; Strasburger et al. 2012). Strasburger e colaboradores (2012) advertem para o facto de crianças e jovens possuírem televisão nos seus quartos, facto que, para além de aumentar entre 1 e 2 horas o tempo de utilização, acarreta alguns riscos para a saúde, tais como: aumento de peso, redobradas possibilidades deles aderirem ao tabaco e surgimento de problemas decorrentes do número insuficiente de horas de sono diário. Acrescentamos a esses problemas o medo e a perda de sensibilidade (ANDI & Intervozes, 2012). Nos estudos apresentados e realizados por Collins e colaboradores (2011) constatam que há uma relação direta entre a exposição a conteúdos sexuais e alterações no comportamento

de jovens e crianças, tornando-os mais permissivos e mais vulneráveis à iniciação sexual. Robertson, McAnally e Hancox (2013), da Universidade de Otago, na Nova Zelândia, acompanharam o desenvolvimento de um grupo de 1037 jovens, nascidos em 1973, desde crianças, até completarem 16 anos, para verificarem as consequências da exposição excessiva à televisão. E chegaram à seguinte conclusão: aqueles que passaram mais de 2 horas diárias em frente à televisão desenvolveram um comportamento mais agressivo e tornaram-se mais antissociais na vida adulta.

Estudos de grande monta e diversidade comprovam a relação direta entre a exposição demasiada à televisão e as consequências no desenvolvimento psicológico e social das crianças e da juventude. Também apontam a forma banalizada com que essa população encara o sexo atualmente, incitada pelos programas televisivos a viver uma iniciação sexual precoce. A quantidade de cenas eróticas a que crianças e jovens estão expostos é estarrecedora. Uma análise feita em 1154 programas da televisão americana, nos anos 2004/2005, constatou que 70% deles continham cenas de sexo. A cada 1 hora, cinco cenas dessas foram apresentadas nos programas analisados (Collins et al., 2011). No entanto, apesar desse número elevado de cenas eróticas que são veiculadas pela televisão, esses dados ainda são superados por apelos sexuais, contemplados nas letras das músicas. Collins e colaboradores (2011) apontam que 40% dos apelos sexuais estão presentes nas músicas contra 12% encontrados nos filmes, 11% na televisão e 6% na internet. Steven Martino (2006) (pesquisador Rand Corp, em Pittsburgh), Dias e colaboradores (2013) e Portela, Mercês, Guimarães e Nufer (2011) confirmam essa influência. Entendemos, nos termos de Dias e colaboradores (2013), que o apelo sexual exibido na música popular, apesar de representar uma outra forma de contemplar a sexualidade, “não tem atendido o seu caráter revolucionário” (p.13) quando, em vez de se apresentar como uma forma de renovação, tem aparecido desvinculada da sua “real carga afetiva e simbólica” (p.13) e, quando mantém o sexismo, incita à violência entre os sexos (Portela et al., 2011), o que reforça o *paradigma* repressor da abordagem terapêutico-descompressiva.

Com a expansão e a consequente massificação das tecnologias digitais, o acesso das crianças e jovens a essas modalidades de informações ficaram praticamente fora do controlo dos adultos. Eisenstein (2013) corrobora tal discussão ao reforçar que, hoje, a juventude já não anda mais com a cabeça no “mundo da lua”, mas sim no “espaço das

nuvens”. Segundo esta investigadora, no Brasil, por exemplo, 38% das casas têm internet, 45% da população é utilizadora da internet, 67% das crianças e jovens, entre 9 e 16 anos, têm acesso à internet, e 47% desse público declarou ter vivenciado alguma situação ofensiva advinda da internet no último ano. Em Portugal, o Relatório Kids Online de 2012 (Livingstone & Haddon, 2012), indica que as crianças portuguesas são líderes europeias quanto ao acesso à internet, considerando-se a faixa etária de 10 anos, quando se dá o início da utilização. Por meio de computadores portáteis, 93% acessam-na de suas casas e 67% têm acesso nos seus quartos. Esse percentual fica atrás apenas da Suécia e da Dinamarca onde 13% das crianças já viram imagens de cariz sexual; 15% da população, entre 11 e 16 anos, já recebeu este tipo de mensagem; 16% relata ter tido encontro presencial com pessoas que conheceram online.

Não restam dúvidas que o crescimento e desenvolvimento das tecnologias nos trouxeram uma série de benefícios e de novas oportunidades, nomeadamente, o acesso a um número ilimitado e imediato de informações atuais e importantes, assim como o encurtamento das distâncias, dando-se a aproximação virtual das pessoas. No entanto, as tecnologias digitais trouxeram consigo os perigos do uso indevido, diante da impreparação de crianças e jovens. Houve um grande crescimento das redes sociais (Twitter, LinkedIn, Google Plus, Facebook, entre outras), sendo que o Facebook detém mais de 800 milhões de seguidores (Börjesson, 2012), abrindo espaços para que crianças e jovens conversem em salas de bate papo, sobre todo tipo de assunto, com desconhecidos e desconhecidas de qualquer parte do planeta. Desse modo, essa população expõe-se compartilhando fotos, dados pessoais, contando factos da sua vida privada, e algumas vezes, inclusive, buscando apoio emocional e atenção muitas vezes inexistentes nas famílias. Como consequência disso, temos os casos de *bullying* digital ou *cyberbullying* os quais se revelam por meio de mensagens hostis, agressivas e mesmo ameaçadoras que, em alguns casos, podem estar ou não associadas a conteúdos de cunho sexual, tornando as crianças e jovens muito vulneráveis. As crianças e jovens ainda podem sofrer pressões, convites indevidos ou ameaças, o que se dá não somente pelo compartilhamento de mensagens de textos, cujos conteúdos revelam teor sexual, e que geralmente são enviados por telemóveis, como também por meio de Skype, e ainda por meio do convívio virtual em salas de bate papo. Essas manifestações são conhecidas como *sexting*. Pais e docentes acreditam que o *sexting* acontece somente entre pessoas que se conhecem pessoalmente,

mas estudos apontam que esse fenômeno também acontece entre pessoas que só se conhecem pela via *online* (Eisenstein, 2013; Projeto EU Kids Online¹⁰).

Outra situação muito comum que tem sido vivenciada por crianças e jovens é o *grooming*, que consiste no estabelecimento de contatos por parte de determinados grupos escusos com suas “vítimas” a fim de seduzi-las lentamente, conquistando a confiança delas para, posteriormente, estabelecerem um contato de caráter sexual, por meio do compartilhamento de conteúdos sexualmente explícitos e, em alguns casos, promovendo encontros presenciais com o mesmo fim luxurioso (Börjesson, 2012; Eisenstein, 2013).

Apesar dos riscos a que estão sujeitas as crianças e os jovens, ainda é grande a resistência das famílias e das escolas em direcionar seu olhar para esta problemática (Collins et al., 2011; Eisenstein, 2013; Ponte, Jorge, Simões & Cardoso, 2012; Strasburger et al., 2012). Isso demonstra o quanto é necessário a inclusão de programas de ES intencional, dirigidos a crianças e jovens, considerados como potenciais alvos de possível vitimização por parte até de algum amigo (Del Campo & Fávero, 2012). Geralmente, as vítimas omitem os acontecimentos funestos contra sua integridade físico-emocional ou por vezes buscam nos seus pares algum tipo de apoio. Por medo da repressão e desaprovação dos pais e docentes, preferem não lhes pedir ajuda (Collins et al., 2011; Eisenstein, 2013; Projeto EU Kids Online; Strasburger et al., 2012).

Enquanto em muitos casos a família e a escola continuam omissas na sua função de educadoras sexuais, o sexo continua a ser explorado inescrupulosamente por certos utilizadores dos *media*, derivado das facilidades de recursos oferecidos por meio da internet. Essas vítimas, assim, por meio do seu corpo, viraram mercadorias rentáveis que são colocadas em risco, não somente afetando o desenvolvimento psicossocial, mas possivelmente a própria vida dessas crianças e jovens. A abordagem terapêutico-descompressiva da ES, empregada por esses meios informativos, produz um discurso erotizado e erotizante, criando no imaginário infantil e adolescente “verdades” em torno de determinados temas relacionados com o sexo e a sexualidade, de modo a banalizar e naturalizar comportamentos, estereotipando os géneros e explorando a imagem da mulher objeto, ao provocar comportamentos sensualizados e virilizados nas crianças. Não podemos descurar de citar ainda a questão dos vídeojogos e a sua forte influência na reprodução dos estereótipos de género e na incitação à violência. Numa investigação

¹⁰ <http://www.fcsh.unl.pt/eukidsonline/>

realizada por Díez Gutiérrez, González e Flórez (2008) ao analisarem certos *media*, concluem que os vídeos jogos usados pelos adolescentes entre os 7 e os 23 anos, promovem uma cultura sexista, enfatizando a violência “típica” do macho. Nos videojogos analisados, esses investigadores depararam-se com uma realidade bastante preocupante, pois que, na maioria desses jogos, figurantes homens apareciam reforçando o perfil do masculino hegemónico, forte, agressivo, viril, e as mulheres representavam um papel passivo, com um corpo que tendia a um perfil sensual e erótico, além de se mostrarem sedutoras e insinuentes aos homens. Nos papéis em que se evidenciava alguma igualdade de género, as mulheres apareciam de forma masculinizada, tendendo a igualar-se aos homens, como única maneira de serem bem sucedidas (Díez Gutiérrez, 2007). O problema e a preocupação que se coloca frente a essa realidade, conforme aponta Díez Gutiérrez (2007), é que “as estruturas mentais dos seres humanos vão-se construindo em função dos instrumentos que utilizam. O tempo se comprime com os novos “brinquedos” que manipulamos. Tudo é muito rápido e a nossa espera se converte em angústia” (p.134). Apesar da compreensão do autor sobre a complexidade dessas questões e dos agentes que estão envolvidos no processo de produção e comercialização deste tipo de materiais, Díez Gutiérrez (2007) e Díez Gutiérrez e colaboradores (2008) referem que a escola não pode continuar passiva frente a esse paradigma de socialização, quando destacam a importância do papel da escola como espaço de fundamental importância no sentido de facilitar a reflexão dos alunos para que sejam capazes de compreender e analisar criticamente os “poderosos joguetes”. Na tentativa de dar suporte à escola quanto a um possível trabalho de consciencialização sobre os videojogos, Díez Gutiérrez (2007) organizou um guia didático, propondo uma metodologia para trabalhar a análise dos videojogos, mas que pode ser igualmente utilizada para analisar outros tipos de materiais mediáticos. A metodologia propõe quatro etapas para a análise desses materiais: i) primeira etapa: “aprender a olhar”. Nesta etapa organizam-se os materiais a ser analisados; ii) segunda etapa: objetiva analisar e compreender as imagens; iii) terceira etapa: consiste em “interpretar e avaliar” (ao fazer-se uma análise crítica e reflexiva acerca das mensagens dos materiais selecionados) e, iv) última etapa: “transformar” (o que implica reelaboração das mensagens difundidas pelos videojogos). Outra linha de trabalhos críticos acerca da abordagem terapêutico-descompressiva, e que não podemos deixar de referir, são as investigações sobre os *media* quanto às relações de género,

realizadas por Filomena Teixeira e seus colaboradores. No trabalho sobre “Sexualidade e Género em Campanhas de Prevenção da Infecção VIH/SIDA” esta investigadora aponta para uma perceção da sexualidade na perspetiva heteronormativa, centrada nos padrões de corpo e de beleza ocidental, mantendo também os estereótipos de género (Frias & Teixeira, 2013). Noutro estudo, sobre os desafios educacionais da escola frente aos *media* sexualidade e género na publicidade, Teixeira e Marques (2010; 2012) destacam a importância de se assumir uma abordagem crítica dos *media*, frente à sua influência hipersexualizante, ao mesmo tempo que apostam no referido trabalho, a ser realizado pela escola para promover a consciencialização das crianças e dos jovens, quanto à desconstrução dos estereótipos sexistas. Para tanto, os autores destacam a importância de se investir na melhoria das competências científicas e metodológicas dos professores, por meio de formação inicial e contínua.

Finalizando as considerações acerca das diferentes abordagens da ES no *paradigma* repressor, convém destacar que essas abordagens não se processam de forma linear. E também não há uma supremacia de uma sobre a outra. Estão todas interligadas e presentes nos diversos contextos da ES formal, informal e não formal e, muitas vezes, servem de reforço entre si, razão pela qual entendemos, nos termos de Nunes (1987, p.69), que “a crítica desses paradigmas é fator fundamental para a criação de novas formas de compreensão dos papéis sexuais e para a superação dessas cristalizações históricas preconceituosas e discriminatórias”. Por partilharmos deste mesmo pensamento, somos da opinião de que a ES, sob um paradigma emancipatório, poderá ser o caminho para a superação das “cristalizações históricas preconceituosas e discriminatórias” sobre as quais Nunes (1987) se refere.

2.3.2. O paradigma emancipatório de ES.

As experiências investigativas de docentes e formadores na área da ES têm demonstrado que a expressão “emancipar” pode ter uma interpretação relativamente ambígua e, em alguns casos, controversa, razão pela qual iniciamos esta parte do trabalho fazendo uma breve introdução ao que entendemos por emancipação.

De acordo com o senso comum, emancipar significa tornar livre, eximir, liberar. Apesar desse sentido estar implícito naquilo que entendemos ser o pressuposto de um

trabalho formal de ES, alertamos para o perigo de uma possível deturpação do sentido do verbo emancipar para este tipo de trabalho, que por si só tende a parecer controverso e polêmico, razão pela qual esclarecemos que a proposta de ES formal, na perspectiva emancipatória sugerida, baseia-se no pressuposto teórico de emancipação proposto pelo educador brasileiro Paulo Freire, autor adotado também por vários estudiosos da área da sexualidade e ES. Alguns destes teóricos utilizam igual terminologia (Nunes, 1987; 1996); outros partem do mesmo pressuposto, mas fazem uso de outras expressões (Figueiredo, 2011; Figueiró, 2009b; López 2005; Nápoles, 2002; Vaz et al., 1996; Vitiello, 1995; Vilaça, 2007), conforme apresentamos mais adiante na Figura 2.4.

Nossa experiência, em vários momentos e espaços, tem demonstrado que, ao focar um trabalho formal de ES sob um paradigma emancipatório considerando tão somente o sentido do senso comum, corre-se o risco de transmitir a falsa impressão de que um trabalho, nessa perspectiva, teria como objetivo a “libertação geral”, porque parece incentivar que “tudo pode”, incutir que “nada mais é proibido”, incentivar o “sexo pelo sexo” e, conseqüentemente, a promiscuidade. Entretanto, o trabalho formal de ES, no paradigma emancipatório que propomos, parte do pressuposto que somente pela formação e informação adequadas e livres de preconceitos, poder-se-á disponibilizar aos educandos possibilidades de eles fazerem escolhas conscientes, críticas e de tomarem decisões responsáveis e livres de preconceitos e de repressão.

Apresentamos inicialmente uma breve explanação das principais ideias de Paulo Freire, sobre as quais nos apoiámos para fundamentar a nossa proposta de um paradigma formal de ES, ao mesmo tempo que também fundamentamos este trabalho na perspectiva emancipatória, proposta por Nunes (1987; 1996). A *abordagem* de ES no paradigma emancipatório é também e tão-somente o que designámos de *abordagem* emancipatória, assim como associámos esse mesmo paradigma proposto à discussão de outros pesquisadores ao fundamentar o enquadramento teórico desta investigação. Apesar de receberem outras denominações, essas propostas apresentam em si os mesmos pressupostos de uma educação emancipatória propostos por Paulo Freire (1983) e Nunes (1987; 1996). Consideramos o paradigma emancipatório, quanto à sua *abordagem* emancipatória, aquele que pode contribuir para a desconstrução do paradigma repressor de ES ainda vigente e possibilitar a vivência do sexo e da sexualidade de maneira livre, prazerosa, crítica e responsável.

Paulo Freire entende a *prática educativa humanista* como o caminho para a emancipação. Suas obras têm como foco a construção de uma pedagogia voltada para a prática da libertação, e que só poderia/poderá ser alcançada, por meio do processo de *humanização* das pessoas. Entendemos como esse educador que a humanização se faz pelo diálogo entre iguais, de forma *horizontal*, baseado na confiança entre as pessoas e de acordo com a valorização do ser humano como ser potencialmente capaz de se transformar em sujeito da sua própria história. Ele assegura que para isso é necessário travarmos uma luta obstinada contra o poder, exercido por uma classe dominante opressora/dominadora (Freire, 1982; 1983; 2005; 2006), e aponta a importância do trabalho educativo do professor como possibilidade de se superar à dominação/opressão. Entende a emancipação por meio de uma *educação dialógica e problematizadora*, pautada na compreensão de que “formar é muito mais do que puramente *treinar* o educando no desempenho de destreza” (Freire, 2006, p.14). Baseia-se na luta pela consciencialização da *inconclusão do ser humano*, da sua “inserção num permanente movimento de procura” (Freire, 2006, p.14) e na sua capacidade humana de superar os condicionamentos históricos. Caracterizamos ainda o que significa *dialogar* para Paulo Freire. O diálogo, no paradigma emancipatório proposto por esse professor/educador, é entendido como um espaço de autonomia; algo a ser feito *com* o ser humano e não *pelo* ser humano, ou seja, deve ser um processo construído conjuntamente e não vindo de cima para baixo. Além disso, deve ser objeto de reflexão, e espaço de valorização individual e coletiva, devendo, por isso, ser levadas em consideração as necessidades e os interesses pessoais e coletivos. O diálogo deve promover a capacidade de crer no ser humano; deve fazer com que todos se sintam igualmente importantes e que ninguém seja melhor ou mais importante, para que não haja opressores nem oprimidos. Deve levar à prática da liberdade e deve ser um exercício de democracia. Todos devem sentir-se parte importante no processo de democratização. Paulo Freire entende que o diálogo deve ser promovido como um instrumento metodológico que permita a leitura crítica da realidade. O diálogo, por ser “uma exigência existencial” do ser humano, deve tornar-se um instrumento de colaboração e de afirmação do sujeito como construtor do seu mundo.

Outro aspeto relevante para Paulo Freire relaciona-se com “a nossa responsabilidade ética no exercício de nossa tarefa docente” (Freire, 2006, p.15). Considera a importância e a necessidade de não faltarmos com a “rigorosidade ética”.

Entretanto, a ética de que Paulo Freire fala, ultrapassa o que chama de uma *ética menor*, limitada, que está ao serviço dos interesses do “lucro”. A ética que exclui, que nega o outro, que mantém preconceitos. Seu conceito de ética está igualmente voltado para os princípios que pautam toda a sua filosofia, quais sejam, a ética para a humanização, a ética para a libertação. Uma ética munida de uma dimensão política, “que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe” (p.16). Complementamos que essa ética pode ser abrangente ao sentido de sexo e da sexualidade. Ainda, segundo Freire (2006), a melhor maneira de lutar pela ética é “vivê-la na nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles” (p.16).

Assim como Paulo Freire entendemos que a ES formal, no paradigma emancipatório, baseia-se no diálogo verdadeiro com os educandos. É inviável realizar a ES formal no paradigma emancipatório desconsiderando-se a “dialogicidade” (Freire, 2005) e tampouco as reais necessidades, dúvidas, curiosidades e interesses dos alunos. A ES formal no paradigma emancipatório, requer uma postura ética, um exercício democrático, que inclui autenticidade discente, participação, compromisso de todos os envolvidos no ato educativo, respeito à cultura e autonomia do estudante, aliada à experiência da solidariedade e cooperação.

Numa cultura marcada fortemente pela repressão sexual, seja pela conservação dos discursos opressores tradicionais, que mantêm uma educação judaico-cristã, branca, heteronormativa hegemônica (Figueiró, 2009b; Foucault, 1988; Nunes, 1987), que estabelece os tabus e proibições quanto ao sexo, seja pelo discurso que incita à permissividade excessiva, seja pelo discurso que o interdita, optamos por partilhar a opinião dos investigadores e teóricos que defendem que, somente uma ES libertadora e emancipatória poderá contribuir para a formação de seres humanos críticos e conscientes, capazes de interpretarem criticamente a sua cultura e as normas nela vigentes (Freire, 2006; Nunes, 1996). Partimos dos pressupostos teóricos e filosóficos de Paulo Freire sobre emancipação, e apresentamos, na Figura 2.4. uma representação gráfica do paradigma emancipatório e na Tabela 2.2, algumas *abordagens* de ES, pautadas no paradigma emancipatório.

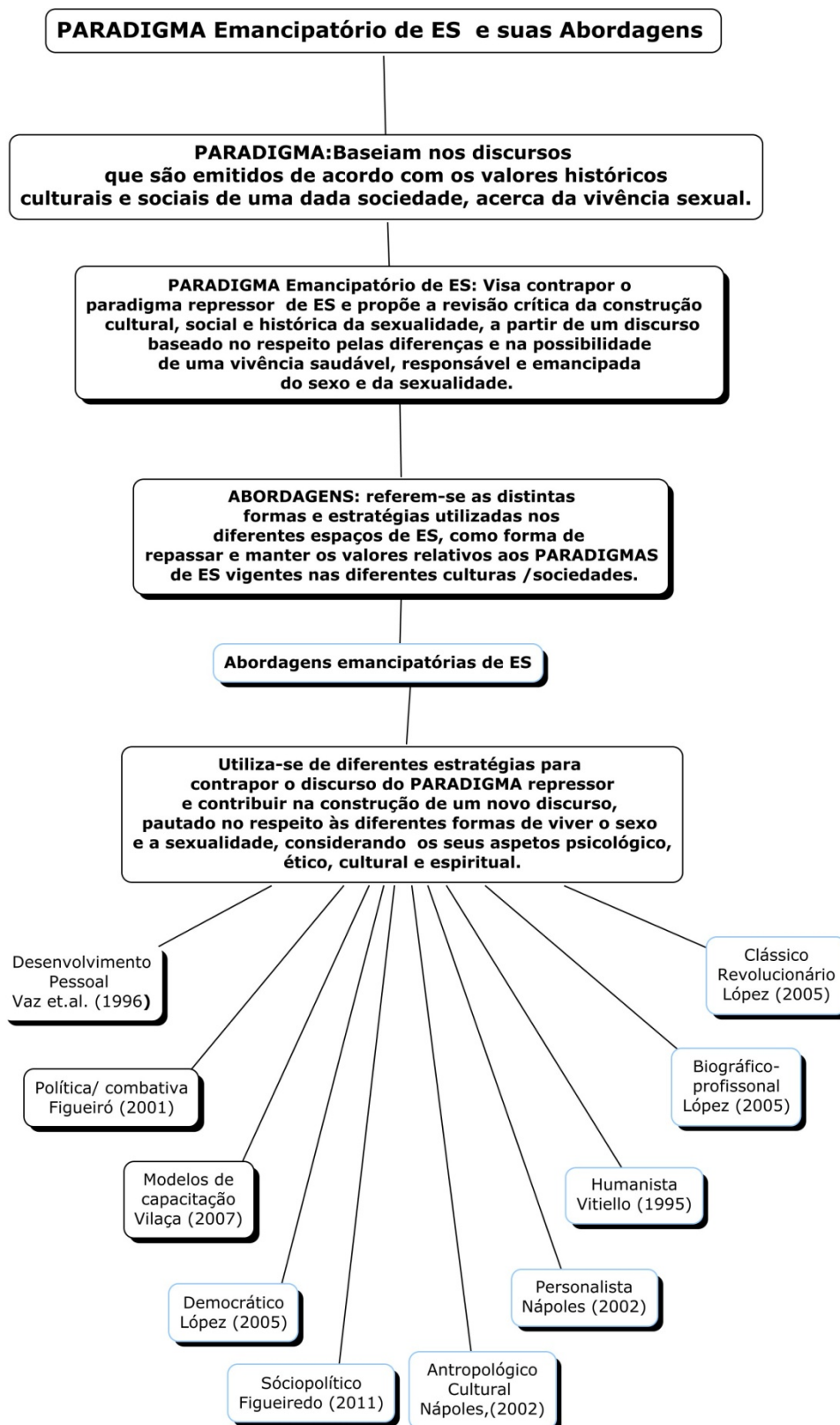


Figura 2.4. Paradigma e Abordagem Emancipatória de ES

Tabela 2.2

Pressupostos teóricos da abordagem de ES no paradigma emancipatório

Abordagens Emancipatórias de ES – Paradigma Emancipatório		
Teórico	Termos/nomenclatura	Conceito
Nunes, 1996 Nunes, 1987	Emancipatória	Deve rever criticamente a construção cultural e sócio-histórica da sexualidade e da ES, e delimitar os seus entraves e a sua visão reducionista. Deve considerar, para além dos aspetos biológicos e fisiológicos do ser humano, os seus aspetos sociais, culturais e históricos.
Vaz, Vilar & Cardoso, 1996	Desenvolvimento pessoal	A sexualidade é encarada como uma construção pessoal e a ES como um processo contínuo. Busca promover o debate de forma crítica, a autonomia e a participação ativa das pessoas envolvidas na ES.
López (2005)	Clássico Revolucionário	Enfoca a necessidade de transformações sociais importantes. É exercido por grupos minoritários que ainda lutam pelos seus direitos (mulheres, homossexuais, transsexuais, etc).
	Democrático	Baseia-se no pressuposto da ampla divulgação de informações, nos valores partilhados por toda a sociedade e respeito pelas diferenças, promovendo uma atitude crítica e aceitando a possibilidade de uma vivência saudável do sexo e da sexualidade.
	Biográfico-profissional	Profissional porque agrega informações importantes neste trabalho, sendo estas pautadas não somente nas questões repressoras, mas também nas construções sociais, emocionais e culturais. Como biográfico, porque entende que cada pessoa é diferente e tem o direito de viver a sua sexualidade da forma que for melhor para si.
Vitiello, 1995	Humanista	Tem como proposta a vivência do sexo de forma prazerosa e responsável. Admite e considera a relevância do sexo como meio de atingir a felicidade individual e coletiva, dentro do respeito por si, pelo outro e pela outra.
Figueiró, 2001	Abordagem Política/ Combativa/Emancipatória da ES	Parte da necessidade de uma transformação social, cultural, política e económica da sociedade. Destaca a necessidade de se compreenderem os padrões e normas sexuais da sociedade para criticá-las e ressignificá-las.
Figueiredo, 2011	Sóciopolítico	Considera importante discutir criticamente os <i>direitos civis, políticos e sociais</i> de todos, ou seja, incluindo as minorias. As questões de género, da diversidade sexual e da multiculturalidade não

		podem ficar excluídas de um programa de ES.
Nápoles, 2002	a) Antropológico-cultural	Percebe a ES como <i>elemento de intervenção política</i> . Seu discurso centra-se nas possibilidades de mudanças das normas e valores culturais, através da ES, por compreendê-los como sendo socialmente construídas e não <i>naturais</i> .
	b) Personalista	Nesta abordagem, a ES deve considerar os aspetos <i>psicológico, ético e espiritual</i> .
Vilaça, 2006; 2007	Paradigmas de capacitação	O trabalho de ES é construído a partir da identificação das necessidades e interesses dos alunos e alunas, numa ação conjunta e ativa, pautada no diálogo democrático, valendo-se de docentes e toda comunidade escolar e devidamente capacitados. Baseado na metodologia S-IVAM (Seleção do problema–Investigação, Visão, Acção e Mudança) a ES formal é realizada em três etapas: Investigação, Visões e Ação & Mudança, tendo como objetivo desenvolver competências de ação.

Ao analisarmos, à luz da pedagogia emancipatória de Paulo Freire, as abordagens de ES formal, propostas pelos teóricos elencados, verificamos que, independentemente das suas denominações, todas têm em comum a proposta político-pedagógica do compromisso quanto à transformação social e com a revisão crítica da construção política, económica, social, histórica e cultural da sexualidade.

Nesta revisão, estão implícitas: i) a necessidade da reavaliação e consequente ressignificação dos valores éticos e morais da sexualidade; ii) o respeito pelas diferenças; iii) o direito à individualidade e à vivência sexual prazerosa, tranquila e responsável; iv) a consideração dos aspetos cultural, psicológico, ético e espiritual, para além do seu mero aspeto biológico/fisiológico; v) a necessidade de atenção aos mecanismos de repressão e de auto-repressão, presentes nos nossos discursos; e vi) a urgência de se rever os programas de ES e de os incluir não apenas nas suas diretrizes teóricas e legais, mas efetivamente na prática pedagógica, as temáticas geradoras de polémicas quanto ao respeito à sexualidade e de considerar, para além dos programas *top down* (Vilaça, 2007), as necessidades e interesses dos alunos. Neste sentido, e retomando a importância do diálogo para Paulo Freire, recuperamos o que antes foi explicitado, nestes termos: “a dialogicidade começa, não quando o educador-educando se encontra com o educando-

educador numa situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com este. Esta inquietação em torno do conteúdo dialógico é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação” (Freire, 2005, p.17). A ES formal, numa perspectiva emancipatória, considera as necessidades e interesses das crianças e jovens, partindo dessas necessidades para elaborar o seu plano de trabalho. Não desconsideramos a importância da existência de linhas norteadoras para a realização da ES formal, assim como o uso de instrumentos legais que deem suporte e segurança aos professores, que geralmente se sentem impreparados e inseguros para concretizar projetos formais de ES (Alvarez & Pinto, 2012; Anastácio, 2007; 2009a; Duarte & Meireles-Coelho, 2011; Fávero et al., 2011). No entanto, sem a flexibilização dessas propostas, sem o envolvimento direto do corpo discente na organização dos programas, por meio do diálogo democrático e aberto (Allen, 2008) e sem a devida formação docente, a realização de trabalhos formais de ES estará muito distante da perspectiva emancipatória (Figueiró, 2009a; Freitas, 2012; Teixeira & Marques, 2012).

Na comunidade científica é reconhecido que a ES formal, numa perspectiva emancipatória, não é uma tarefa fácil. Requer, por parte dos professores, muita reflexão sobre os próprios preconceitos e tabus dos envolvidos e muita atenção à postura ética diante dos alunos. Implica uma *reeducação sexual* e, envolve a revisão de valores e mudança de comportamentos (Nunes, 1987). Exige o desafio da coragem de despojo, na medida do possível, dos preconceitos, dos tabus e dos dogmas da cultura em que se está inserido. Entendemos ser este o grande desafio e provavelmente o maior entrave desta proposta: ultrapassar os limites da ES repressora que a maioria dos docentes recebeu na sua infância e juventude, *superar os condicionamentos históricos* e buscar novos caminhos para este trabalho, numa perspectiva emancipatória. Entretanto, para ultrapassar esses limites e condicionamentos, imprescindível se torna que, para além da consciência de que os seres humanos são *seres condicionados*, mas *não determinados* (Freire, 2005; 2006), e que por isso mesmo podem modificar-se, será possível uma educação emancipatória na medida em que haja efetivamente um investimento na formação inicial e contínua dos professores em ES.

2.4. A Formação Docente e a ES Formal

Apesar de algumas variações existentes quanto aos estudos sobre a formação docente em ES, fica assim demonstrado pela maioria dos professores: i) é quase unânime a posição favorável dos professores à realização da ES formal na escola; ii) a maioria é de opinião que a ES deve ser incluída no currículo desde a pré-escolaridade; e iii) há uma relação direta entre a formação em ES e a efetiva motivação para a sua realização em âmbito escolar (Alvarez & Pinto, 2012; Anastácio, 2009a; Belo, 2012; Corteen, 2006; Fávero et al., 2011). Entretanto, como já mencionámos anteriormente, ela não acontece de forma contínua e efetiva, muito menos numa perspectiva emancipatória na generalidade dos países, incluindo-se Portugal (Alvarez & Pinto, 2012; Anastácio, 2007; Chagas, 1993; Kirby, 2002; Matos, Reis, Ramiro, Pais Ribeiro & Leal, 2014; Monteiro, Pereira, & Piscalho, 2010; Ramiro & Matos, 2008; Reis & Vilar, 2004; Veiga et al., 2006). Porquê? O que está a faltar para que sejam criadas as condições necessárias às mudanças significativas no comportamento dos professores?

Essa é uma questão recorrente num grande número de investigações já realizadas e porque a ES pressupõe uma ação complexa, certamente não encontra uma variável que seja única para que esse objetivo se concretize, tampouco existe para isso uma resposta simples. Mas há um ponto consensual em todos os estudos: que esta problemática está diretamente relacionada com a formação dos professores (Alvarez & Pinto, 2012; Anastácio, 2007; 2009a; Monteiro et al., 2010; Pereira, 2011; Reis & Vilar, 2004; Saavedra et al., 2010; Serrão, 2009). Para além dessas situações, há outras variáveis que não devem ser descartadas, mas que não serão objeto de aprofundamento deste estudo, nomeadamente a perceção do apoio da direção da escola e da comunidade, assim como as variáveis pessoais (género, idade, crença religiosa, estado civil) (Alvarez & Pinto, 2012; Saavedra et al., 2010).

Apesar de haver investimentos por parte dos Ministérios da Educação e da Saúde em Portugal, voltados para a promoção de ações de formação em ES (GTES, 2005; 2007b), essas têm sido insuficientes para atender a procura, a emergência e as necessidades desta área temática. Para além de serem insuficientes em número de ofertas, fica-nos a impressão de que, na sua maioria, estas ações de formação não têm sido suficientemente eficazes no sentido de promoverem uma “literacia sexual” (Herdt, 2006)

e, consequentemente, a “alfabetização sexual” (Alexander, 2008) do corpo docente, especialmente no que tange aos professores do 1º CEB e dos educadores de infância.

Ao acedermos aos resultados das investigações sobre a formação dos professores em ES, realizadas em Portugal, e refletirmos criticamente sobre os resultados com base no conceito de literacia, é possível concluir que as ações de formação em ES não tenham sido capazes de promover e desenvolver as aptidões e competências necessárias para que os professores as coloquem em prática na maioria das escolas, razão pela qual as ações de formação precisam ser repensadas (Veiga et al., 2006). Diante disso, o propósito da presente investigação foi o de verificar o impacto de uma formação continuada em ES, planeada dentro de uma proposta pedagógica diferenciada daquelas que têm sido maioritariamente oferecidas.

Parece estranho falar-se em *literacia sexual* e *alfabetização sexual*, porém a literacia sexual é também uma das modalidades de literacia. Inicialmente, o conceito de literacia esteve muito relacionado com a preocupação e a capacidade de ler, escrever, usar a linguagem e comunicar. Porém, seu sentido foi alargado e estendeu-se para diversas áreas, como podemos constatar pelo conceito da UNESCO¹¹, incluindo-se aqui, a área da ES. A literacia sexual relaciona-se com a aquisição dos conhecimentos necessários para vivenciar o sexo e a sexualidade de forma satisfatória, baseada em escolhas pessoais equilibradas e livres, ao longo da vida, e, da mesma forma, para saber lidar com essas questões nas situações da vida quotidiana (Alexander, 2008). Para alcançar essa literacia é necessário investir na *alfabetização sexual*, por meio de processos contínuos de formação, tanto dos docentes quanto dos discentes. A *alfabetização sexual* relaciona-se com a capacidade de aprender a falar sobre sexo e sexualidade de maneira confortável, mas também criticamente (Herdt, 2006). A partir do momento em que a *alfabetização sexual* aconteça, por conseguinte acontece também a erotofilia (Alvarez & Pinto, 2012), ou seja, quando os professores dominam com tranquilidade as questões que envolvem a ES formal na escola, tanto a nível dos seus conhecimentos teóricos, quanto a nível de um processo pessoal de reeducação sexual, passam a sentir-se mais confortáveis e confiantes para trabalharem as temáticas que envolvem a sexualidade e a ES em âmbito escolar, extrapolando a abordagem médico-biologista. Alfabetizar sexualmente significa, efetivamente, realizar a ES numa perspectiva emancipatória, ou seja, promover espaços de

¹¹ www.unesco.org/en/literacy

discussão e reflexão sobre as normas sexuais vigentes, baseando-se em fundamentos teóricos e não apenas no senso comum. Educar sexualmente ou realizar a ES num paradigma emancipatório significa oferecer uma educação politicamente aberta, inclusiva e promotora de transformações sociais. A formação do corpo docente em ES deve promover e alcançar resultados de aprendizagens capazes de qualificar os professores a partir de conhecimentos, competências e atitudes para realizarem a ES formal na escola com segurança, tranquilidade, sentindo-se confortáveis e à vontade para fazê-lo. Para demonstrar resultados de aprendizagem usamos a definição do Quadro Europeu de Qualificação (QEQ) (Jornal Oficial da União Europeia, 2008), que a compreende como “o enunciado do que um aprendente conhece, compreende e é capaz de fazer aquando da conclusão de um processo de aprendizagem, descrito em termos de conhecimentos, aptidões e competências” (p.11). Essa é a razão pela qual entendemos que as ações de formação de professores e educadores, na área de ES, tenderão a ser produtivas e, efetivamente desenvolverão uma literacia sexual, desde que aliada à parte teórica da formação, aos momentos de vivências reflexivas, fomentando debates, partilha de informações e de dificuldades, dúvidas e receios (a ultrapassar a mera transmissão de informações acerca de algumas temáticas relativas a esta área, na maioria das vezes ligadas às questões de saúde sexual e reprodutiva). A formação docente em ES deve promover espaços de interação e de introspecção. Pondera-se que “toda a educação sexual implica uma reeducação sexual, e envolve pessoas, valores e comportamentos” (Nunes, 1987, p.16). É importante que o professor olhe para si, e assim possa desenvolver “a capacidade de identificar, compreender, interpretar, criar, comunicar e calcular”, observando quais são os seus limites e as suas possibilidades e o que precisa ser feito para desenvolver a erotofilia nesta área (Alvarez & Pinto, 2012; Anastácio & Carvalho, 2009).

Vários estudos, realizados em Portugal, apontam que os professores referem ter um bom nível de conhecimento (Alvarez & Pinto, 2012; Anastácio, 2007; Belo, 2012; Reis & Vilar, 2004), e declaram que as ações de formação, oferecidas aos professores, estão a cumprir em parte, o seu papel. Entretanto, nem sempre revelar conhecimento é sinónimo de ter aptidão e competência. Aptidão é “a capacidade de aplicar conhecimentos e utilizar recursos adquiridos para concluir tarefas e solucionar problemas” (Jornal Oficial da União Europeia, 2008, p.10), enquanto competência é “a capacidade comprovada de utilizar o conhecimento, as aptidões e as capacidades pessoais, sociais e/ou

metodológicas, em situações profissionais ou em contextos de estudo e para efeitos de desenvolvimento profissional e/ ou pessoal” (Jornal Oficial da União Europeia, 2008 p.10). O tripé “conhecimento”, desenvolvimento de “aptidões” e de “competência” é indissociável em qualquer processo de ensino-aprendizagem, especialmente quando se trata de uma área tão sensível e complexa quanto é a área da sexualidade e da ES. As ações de formação que privilegiam a transmissão de conhecimentos, especialmente aquelas que têm o foco na saúde sexual, em detrimento do comportamento sexual (Alvarez & Pinto, 2012), não sensibilizam, motivam ou dão segurança aos professores para a realização da ES formal em âmbito escolar.

Se já são escassas e insuficientes a formação inicial e contínua em ES para professores que trabalham com jovens, mais escassas ainda são as formações nesta área para professores do 1º CEB e para os educadores de infância (Monteiro et al.2010; Souza, 2006). A quase inexistência de formação específica para trabalhar a ES com crianças tem contribuído para que o corpo docente (que trabalha com esta faixa etária) se sinta incapaz e desatualizado, portanto inseguro sobre como realizar esse tipo de trabalho no Jardim de Infância (JI). A escola não pode descurar que, para o pré-escolar, a Lei 60/2009 não assegura a ES no JI (Alvarez & Pinto, 2012; Anastácio & Carvalho, 2009; Belo, 2012; Monteiro et al., 2010). Resta aos professores e educadores instrumentalizarem-se por meio das Orientações Curriculares (Silva, 1997) mesmo considerando que estas não trazem indicações precisas, nem atividades específicas para orientar esse trabalho (Monteiro et al., 2010). Vilar (2002) chama a atenção para outra importante questão relativa à ES no JI e no 1º CEB, qual seja: o facto de a ES ser realizada de forma transversal, é “simultaneamente interessante e perigoso” (p.23). Por um lado, permite o envolvimento de vários professores, abrindo possibilidades de trabalhar a sexualidade numa perspetiva mais abrangente e plural. Por outro pode não haver uma responsabilização definida, incorrendo-se no risco de ninguém assumir efetivamente esse tipo de trabalho, o que de facto vem acontecendo, segundo as investigações realizadas (Anastácio, 2009b; Monteiro et al., 2010).

Com base no que vimos apresentando até aqui, podemos concluir que o caminho para ultrapassar a resistência e a insegurança do corpo docente à realização da ES formal em âmbito escolar, passa em grande escala por uma formação adequada em ES. Formação essa que deve: i) começar desde a formação inicial; ii) ter um conteúdo

programático flexível e aberto à inclusão de tópicos que venham ao encontro das necessidades e interesses do corpo docente; iii) determinar um tempo de duração alargado, diferenciado das demais áreas, devido à complexidade que ela exige; iv) promover momentos de partilha e troca de experiências; v) possibilitar ações concretas e práticas durante a sua realização para que estas sejam partilhadas e discutidas; e vi) revelar continuidade por meio de diferentes ações pontuais e estratégias, de modo a dar suporte e manter a atualização dos professores. Temos clareza que ultrapassar o paradigma repressor da ES, respaldado nas suas diferentes abordagens, que há tantos séculos orienta e normatiza a vivência sexual no mundo ocidental, não é tarefa fácil e tampouco acontecerá de um dia para o outro. Esse é um trabalho lento, é uma conquista a ser realizada no trabalho quotidiano, através da alfabetização sexual, da consciência de que todos são educadores sexuais, e que esse trabalho acontece para além da existência ou não de um quadro legal ou de áreas curriculares específicas. Por compreender a formação docente desta forma e pela carência de formação para educadores de infância é que focamos, nesta investigação, os docentes desse nível de ensino. Assim como a alfabetização e o letramento devem ter início na educação infantil, a alfabetização sexual deve ter também aí o seu lugar.

2.5. O Foco da ES na Infância

Foram poucos os trabalhos que encontramos que investigaram a formação dos professores do 1º CEB em ES. E, em menor número ainda, estavam as investigações que envolviam os educadores de infância, confirmando, de certa maneira, o silêncio de muitos autores que ainda pouco (ou nada) se envolvem quanto à sexualidade infantil e a ES nesta faixa etária (Del Rio, 2010; Fávero, 2003; Nunes & Silva, 2006; Silva, 2010). Silêncio esse que, segundo a nossa percepção, deve ser quebrado, considerando-se que são os primeiros anos de vida, aqueles que, em grande medida, marcam a vida futura. É a fase da vida em que a criança sistematiza as informações que lhes são repassadas, daí a importância de fazer chegar até ela informações livres de preconceitos, de tabus, dos estereótipos de género, facilitando o processo de aprendizagem e desenvolvimento da sexualidade tranquila, saudável, despreconceituosa, ou seja, é importante começar, nessa fase da vida, a ES num paradigma emancipatório. Entendemos como Melo (2004, p.75)

que a “ [...] que educação sexual é também uma questão básica de cidadania” e, iniciar a ES formal nesse paradigma na infância, além de ser uma questão de cidadania, contribui para a promoção de comportamentos responsáveis e saudáveis já precocemente (Silva, 2010; Suplicy, 1999). Por partilharmos esse mesmo pensamento, levou-nos a realizar a oficina de formação (OF) que dá base a esta investigação, com os professores do 1º CEB e educadores de infância. Interessante destacar as dificuldades iniciais que tivemos para formar o grupo de participantes, pois na maioria das escolas com as quais contactámos, apenas os professores dos alunos maiores (jovens) é que se interessavam em participar na OF.

Apesar de ser consenso entre os professores que a ES formal deva acontecer desde a infância (Anastácio, 2007; Anastácio, 2009b; Pereira, 2004; Ramiro et al., 2013; Serrão, 2009), estudos têm apontado que a ES formal não se vem realizando na maioria dos infantários e nas escolas de 1º CEB. Além disso, são muitas as dificuldades encontradas para que a ES aconteça desde a pré-escola. Para além das mesmas dificuldades mencionadas pelos professores que trabalham com os jovens, quais sejam: a falta de formação, a falta de erotofilia, o receio das famílias e a falta de espaço suficiente no planeamento curricular para a ES, no caso dos professores que trabalham com as crianças, encontrámos ainda como dificuldades: a falta de clareza de como fazer a ES nesta faixa etária (que temas trabalhar, que metodologias seriam as mais indicadas) e a falta de materiais didático-pedagógicos para realizar uma ES (Anastácio & Carvalho, 2009; Freitas, 2012; Monteiro et al., 2010).

A associação dos conceitos de sexo, sexualidade e ES, além da redução deles (direta ou indiretamente) ao sexo, faz com que se torne ainda mais complexo para os professores e também para os pais a ES na infância. O imaginário da criança como um ser “ puro e assexuado” permanece presente em muitos adultos desinformados (Nunes & Silva, 2006; Silva, 2010; Suplicy, 1999), apesar de vários estudos terem demonstrado que a maioria das crianças se envolvem em algum tipo de atividade sexual antes da puberdade (Fávero, 2003). Um elevado número de educadores de infância, e a maioria dos pais, não tem a menor noção de que a ES começa desde o momento do nascimento de uma criança. A escolha das cores do enxoval do bebé (azul para meninos e rosa para meninas), dos brinquedos, da decoração do quarto, entre outros detalhes, já é um trabalho informal de ES (Del Rio, 2010; Haffner, 2005; Silva, 2010; Suplicy, 1999). A criança já nasce num

ambiente onde os estereótipos de gênero são mantidos, das mais variadas formas. A ES do bebê acontece também pela formação dos vínculos afetivos, pois é nessa fase da vida que se formam esses vínculos que servirão de base para a vivência da sexualidade adulta, porque os primeiros anos de vida são relevantes para a formação da personalidade humana (Fávero, 2003; Freitas, 2012). É imprescindível que os professores, educadores e pais compreendam que o contato físico, a forma como olhamos, o tom da nossa voz, a forma como lidamos com a higiene do bebê, as nossas reações diante do seu choro e das suas descobertas corporais, tudo isso terá uma grande influência no desenvolvimento da sua capacidade de sentir prazer na intimidade física da vida adulta. É nessa fase da vida que são construídas as bases da vida afetivo-sexual (Del Rio, 2010; Silva, 2010).

Realizar a ES numa perspectiva emancipatória a partir dos 2 anos de idade, além da continuação sobre o cuidar da vinculação afetiva, é: i) lidar de forma tranquila com as descobertas relativas ao corpo da criança (toque nos genitais, controle dos esfíncteres); ii) ensinar os nomes corretos de todas as partes do corpo, incluindo os nomes dos genitais; iii) responder às perguntas das crianças com sinceridade, naturalidade e simplicidade; iv) entender que é pelo “brincar” que a criança descobre o mundo e constrói habilidades importantes para a vida adulta. Por meio dessas brincadeiras, a criança satisfaz as suas curiosidades (imitação de comportamentos adultos: namoro, brincar de casinha, de guerra, de médico); v) dispensar o mesmo tratamento afetivo para meninos e meninas, cuidando para não reproduzir os estereótipos de gênero; vi) oferecer possibilidade de brinquedos, brincadeiras e dar liberdade de expressão aos sentimentos para ambos os sexos; vii) estar atento às necessidades e curiosidades das crianças (perguntas, gestos, brincadeiras), acompanhando-as e valorizando-as; viii) prestar atenção a algum comportamento ou brincadeiras estranhas, diferentes, incomuns para essa idade, que possam indicar que a criança esteja a ser vítima de algum tipo de violência sexual; ix) promover atividades por meio das quais as crianças possam expressar e falar de sentimentos (amor, carinho, raiva, alegria, tristeza); e x) procurar informar-se acerca das etapas do desenvolvimento infantil, por meio de leituras e participação em ações de formação (Freitas, 2012).

Estudos têm indicado que a ES, numa perspectiva emancipatória desde a infância, poderá contribuir para: i) aumentar a intimidade e a afetividade entre pais e filhos, professores e alunos; ii) estimular a autoestima, o respeito pelo seu corpo e pelo corpo dos

outros; iii) permitir que a criança viva a sua sexualidade com mais espontaneidade, liberdade e prazer; iv) reduzir as fantasias e ansiedades decorrentes das dúvidas não respondidas; v) esclarecer e amenizar alguns dos muitos mitos e preconceitos relacionados à sexualidade; vi) educar para o respeito à diversidade sexual; vii) incitar o respeito às diferenças de género; viii) proteger a criança contra a violência sexual; ix) abrir caminhos para a realização de diálogos mais abertos e francos; x) preparar melhor as crianças para a entrada na adolescência; xi) colaborar na prevenção de uma futura gravidez não planeada e contra as contaminações por infeções sexualmente transmissíveis e SIDA; xii) preparar para uma vivência sexual mais madura, responsável e prazerosa; xiii) valorizar a beleza significativa da dimensão humana que é a sexualidade.

Finalizamos este primeiro capítulo apresentando uma síntese acerca dos principais tópicos sobre os quais discorreremos nesta parte do estudo.

Iniciámos este capítulo diferenciando os conceitos de sexo, sexualidade e ES, por entendermos ser este um aspeto relevante e que deve ser o primeiro a ser esclarecido em trabalhos no âmbito da ES, por considerarmos que a falta de clareza acerca destes conceitos apresenta-se como um dos grandes impeditivos para a realização da ES formal no espaço escolar. Segundo os autores, por meio dos quais fundamentámos teoricamente este estudo, referem que o sexo é a nossa marca biológica e que nos diferencia enquanto “machos e fêmeas”. A sexualidade é a nossa marca humana, é uma construção sócio-histórica e cultural e é regulada segundo os valores éticos, morais, religiosos, económicos e culturais de cada sociedade. A sexualidade nos diferencia enquanto “homens e mulheres”.

Desse modo, por ES depreendemos ser todas as ações intencionais ou não intencionais, exercidas sobre os indivíduos e que influenciam as suas atitudes, comportamentos, ideias e valores relativos à vivência do sexo e da sexualidade. É por meio da ES que a sexualidade é construída. A ES acontece em diferentes espaços, nomeadamente, espaços informais, não formais e formais.

Os espaços informais são todos os espaços sociais por meio dos quais são transferidos para os indivíduos os valores éticos, morais, religiosos e culturais, referentes ao sexo e à sexualidade. São vários os agentes promotores da ES informal, tendo sido destacados: a família, a escola, os *media*. Os espaços não formais são espaços onde a ES acontece de forma mais ou menos estruturada, de acordo com o seu contexto. A ES

formal acontece principalmente nos espaços institucionais, devendo ser devidamente estruturada, relativamente aos objetivos, programa, metodologia, materiais pedagógicos e quanto à formação dos professores.

Partimos do pressuposto que a ES (informal, não formal e informal) acontece por meio de dois diferentes paradigmas: o repressor e o emancipatório.

O paradigma repressor baseia-se em discursos e ações que procuram coibir, normatizar e controlar a vivência sexual, dentro dos padrões hegemônicos de cada cultura. Na cultura ocidental cristã, a partir de um determinado momento histórico, a ES seguiu (e continua seguindo até os dias de hoje) na maioria dos espaços, como paradigma repressor. São múltiplos os agentes promotores da ES na perspectiva repressora, destacando-se: a família tradicional, a escola, as religiões, os *media* e as instituições promotoras de saúde representadas, entre outros, nas figuras dos médicos, enfermeiros, psicólogos. São utilizadas diferentes abordagens para a realização da ES repressora. Neste estudo, agrupámos as distintas expressões utilizadas pelos teóricos nos quais nos fundamentamos, principalmente segundo três expressões usadas por Nunes (1987; 1996): médico-biologista, normativo-institucional e terapêutico-descompressiva. Na abordagem médico-biologista, agrupámos todas as referências destacadas pelos autores, que apresentavam o sexo e a sexualidade de forma reducionista, ficando a ES associada quase que exclusivamente à informação biológica sobre a reprodução e a informação dos métodos contraceptivos e doenças sexualmente transmissíveis. Algumas informações mais repressoras que outras, todas trazem consigo, ao longo da história da sexualidade e da ES, a preocupação quanto aos *riscos* e quanto à prevenção, constituindo-se como uma visão do sexo apenas sob o aspeto da saúde sexual e reprodutiva ou da psicologia. Todos os autores, nos quais nos fundamentámos, referem essa abordagem de ES e destacam a sua forte presença na ES em âmbito escolar, bem como registam a ineficiência dos seus resultados. A abordagem normativo-institucional de ES concretiza-se por meio de uma série de normas e regras morais e religiosas, que agrupadas ao discurso científico (médico-biologista), reforçam e multiplicam a repressão sexual (é defensora dos papéis sexuais tradicionais, defende a família patriarcal e monogâmica, apresenta-se resistente e intolerante às práticas sexuais alternativas, à diversidade sexual, à igualdade de género entre outras questões). Além dessas, incluímos as seguintes abordagens i) impositiva conservadora (Vaz et al., 1996); ii) moral ou abstinência (López, 2005); iii) feminista

(Vitiello, 1995); iv) paradigmas modernos educativos e de projetos (Vilaça, 2006); e v) religiosa tradicional e libertadora (Figueiró, 2001). Entre os vários espaços em que a abordagem normativo-institucional está presente, destacamos especialmente a família, a escola e as instituições religiosas. Se na abordagem médico-biologista a repressão acontece pela inculcação dos perigos e dos riscos quanto ao sexo, na abordagem normativo-institucional ela acontece pela inculcação do pecado e pelos perigos e consequências da transgressão às normas hegemônicas da sexualidade. Na abordagem terapêutico-descompressiva, encontramos as referências pós-moderna (López, 2005) e hedonista de Nápoles (2002). Tais abordagens têm em comum a concepção de que a repressão sexual acontece não pela proibição, mas pela incitação e exacerbação do sexo. É a “massificação do discurso sexual liberalizante” (Nunes, 1996, p.166). É o sexo pelo sexo, sem nenhuma forma de repressão ou mesmo limite. O que importa é a obtenção do prazer sexual, sem qualquer barreira ou inibição (Nápoles, 2002). Essa abordagem encontra-se presente na família e na escola, de formas indiretas, e está fortemente presente nos *media*, sendo otimizada pelas facilidades de acesso às mensagens que envolvem vários aspetos da sexualidade, e que chegam às crianças e aos jovens por meio dos aplicativos e ferramentas da Web 2.0.

O paradigma emancipatório que tem como abordagem os discursos e estratégias emancipatórios, e parte do pressuposto que somente pela formação e informação adequadas e livres de preconceitos, poder-se-á disponibilizar aos educandos possibilidades de fazerem escolhas conscientes, críticas e de tomarem decisões responsáveis e livres de preconceitos e de repressão. Baseia-se no diálogo verdadeiro com os educandos; é planeada “junto com” eles e com a comunidade escolar e familiar e não “por eles”, respeitando as suas reais necessidades e interesses. A ES emancipatória respalda-se numa proposta político-pedagógica de compromisso com a transformação social e com a revisão crítica da construção política, económica, social, histórica e cultural da sexualidade. Mais do que o mero repasse de informações, a ES emancipatória propõe espaços de debates e reflexão por meio de metodologias ativas, e por meio da qual o aluno seja um agente ativo e interativo. Exige do professor uma postura democrática, aberta e flexível. Pressupõe uma posição “neutra” e o respeito à diversidade cultural dos alunos, para além de um processo de reeducação sexual. Encontramos nas referências de Figueiró (2009b), de Figueiredo (2011), de López, (2005), de Nápoles (2002), de Vaz e

colaboradores (1996), de Vilaça (2007) e de Vitiello (1995), os pressupostos que vêm ao encontro do que entendemos ser a ES no paradigma emancipatório.

Realizar a ES formal no paradigma emancipatório não é tarefa fácil e exige dos professores uma significativa mudança de postura. Para que os professores se sintam capazes e seguros, para realizar a ES formal em âmbito escolar, é imprescindível que tenham formação adequada nessa área. Apesar de entendermos, que somos todos educadores sexuais e que realizamos a ES o tempo todo, para fazê-lo numa perspectiva emancipatória, os professores necessitam de formação adequada e de apoio constante dos formadores, devido à complexidade e sensibilidade que a área exige. Todavia, os estudos têm apontado uma grande desfasagem na formação inicial e contínua dos professores em ES, especialmente no que tange à formação dos professores e educadores que trabalham na educação de infância. Como consequência desta desfasagem, os professores sentem-se imprevistos e inseguros para realizar a ES formal com crianças dessa faixa etária. Esta é a razão pela qual somos da opinião que somente por meio de ações de formação, que de facto possibilitem e promovam aos professores uma aprendizagem significativa, será possível garantir-lhes um mínimo de conhecimento e segurança na realização da ES formal no paradigma emancipatório em âmbito escolar. Para que estas formações sejam estruturadas, consideramos os pressupostos anteriormente destacados.

Ao finalizar este capítulo, justificamos a importância de se iniciar uma ES no paradigma emancipatório desde o JI, pois é nesta fase da vida que a criança descobre o mundo, é quando se formam os vínculos afetivos, é quando é construída a autoimagem e quando acontece o desenvolvimento da personalidade do indivíduo. A realização da ES no paradigma emancipatório, nessa faixa etária, poderá trazer uma série de benefícios, conforme enunciámos e listámos, pelo menos, treze desses benefícios (pp. 57 e 58).

Frente à necessidade e à importância da formação contínua dos professores e educadores de infância em ES, iniciamos o segundo capítulo, onde abordaremos os limites e possibilidades do *blended learning* na formação contínua de professores e educadores de infância, em ES.

3. O Blended-Learning na Formação de Professores

Neste capítulo apresentamos os pressupostos teóricos nos quais nos fundamentamos para justificar a opção pela modalidade *b-learning* na formação de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB) e educadores de infância, em Educação Sexual (ES). Começamos pela reflexão acerca dos desafios que a sociedade da informação nos coloca a todos na contemporaneidade, dentro do seu paradigma do “aprender a aprender”, no sentido de nos responsabilizarmos pela formação ao longo da vida. Com um destaque especial à relevância dos desafios aos docentes, e mais especialmente ainda aos docentes do Ensino Superior, considerando o seu papel de formadores dos futuros professores, responsáveis pela formação das crianças e dos jovens para acompanharem os desafios da sociedade da informação. Referimos ainda a viabilidade que a Web 2.0 oferece, por meio das diversas ferramentas e aplicativos disponibilizados no seu espaço, facilitando o processo de formação ao longo da vida (3.1). Seguimos discorrendo acerca dos benefícios da expansão do ensino a distância e alargamento das suas fronteiras por meio das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), mais especialmente pelas tecnologias digitais, que permitiram a promoção de espaços formativos mais interativos e colaborativos, por intermédio de formações na modalidade *e-learning* e *b-learning*. Não descuidamos de referir a Teoria da Distância Transacional (TDT) por entendermos relevante a sua consideração em cursos na modalidade de educação a distância (EaD) (3.2). Aproveitando-nos das vantagens do *b-learning*, planeamos nessa modalidade, a oficina de formação (OF) sobre a qual pautamos esta investigação. Neste subcapítulo (3.3.) apresentamos os pressupostos teóricos nos quais nos fundamentamos para planear a proposta didático-pedagógica da OF, nomeadamente, a metodologia da Aprendizagem por Problemas (APP) e os Cinco estágios de Salmon (2002). Apresentamos também o que denominamos de “sala de aula online”, onde citamos o ambiente virtual de aprendizagem utilizado, bem como as ferramentas e aplicativos utilizados na OF, com um destaque especial para as ferramentas de webconferência. Concluimos considerando a importância do papel do professor, na modalidade de ensino-aprendizagem *b-learning*, particularmente em ações de formação docente em ES.

3.1. Contextos Tecnológicos, Informacionais e Comunicacionais

No presente subcapítulo procuramos revelar a importância do papel das TIC na formação contínua dos professores, destacando os desafios impostos pela sociedade da informação, exigindo a emergência de investimentos na formação ao longo da vida. Nesse contexto, referimos as possibilidades que a Web 2.0 oferece, com o desenvolvimento acelerado da educação a distância, suportada pelas tecnologias digitais, facilitando o acesso à necessária e emergente formação contínua (3.1.1) e seguimos refletindo sobre os conceitos de EaD, à luz de alguns teóricos que fundamentaram o capítulo (3.1.2.).

3.1.1. Os desafios dos professores frente à sociedade da informação.

É consenso entre autores que discutem educação e tecnologias da informação e comunicação (TIC) referências aos desafios que a sociedade contemporânea, globalizada nos impõe, relativamente à necessidade de investirmos na formação ao longo da vida em “aprender a aprender”, em adquirirmos uma posição pró-ativa em busca deste investimento, sob pena de sofrermos a exclusão digital e as consequências decorrentes deste facto (Bottentuit Junior & Coutinho, 2008; Costa, 2011; Gomes, 2008). Face à necessidade de acompanhar as mudanças resultantes do desenvolvimento acelerado da nova sociedade, a União Europeia redefiniu as políticas dos sistemas de educação e formação, objetivando que os cidadãos da Comunidade Europeia adquirissem as competências necessárias para viverem e trabalharem nesta sociedade, tornando “o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida, uma realidade”. Foi então criado o Quadro de Referência Europeu (QRE)¹², para identificar e definir as Competências Essenciais sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida. Foram estabelecidas oito competências essenciais: 1) comunicação na língua materna; 2) comunicação em línguas estrangeiras; 3) competência matemática e competências básicas em ciência e tecnologia; 4) competência digital; 5) aprender a aprender; 6) competências sociais e cívicas; 7) espírito de iniciativa e espírito empresarial; e 8) sensibilidade e expressão cultural.

¹² Recomendação (2006/962/CE) do Parlamento Europeu e do Conselho, sobre as competências essenciais sobre a aprendizagem ao longo da vida. Disponível em http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_pt.htm

Consideramos que todas as competências são essenciais para acompanhar as mudanças na sociedade da informação e para se obter qualidade de vida pessoal e profissional. No entanto, destacamos a competência 5, uma vez que se relaciona com a reflexão que fazemos neste espaço. Assim, de acordo com o Quadro de Referência Europeu (Comissão Europeia, 2008, p.11):

Aprender a aprender é a capacidade de iniciar e prosseguir uma aprendizagem, de organizar a sua própria aprendizagem, inclusive através de uma gestão eficaz do tempo e da informação, tanto individualmente como em grupo. Esta competência implica também que o indivíduo tenha consciência do seu próprio método de aprendizagem e das suas próprias necessidades, identificando as oportunidades disponíveis, e que tenha a capacidade de ultrapassar os obstáculos para uma aprendizagem bem sucedida. Esta competência significa adquirir, processar e assimilar novos conhecimentos e aptidões e saber procurar e fazer uso de aconselhamento. Aprender a aprender obriga os aprendentes a apoiarem-se nas experiências de vida e de aprendizagem anteriores a fim de aplicarem os novos conhecimentos e aptidões em contextos variados – em casa, no trabalho, na educação e na formação. A motivação e a confiança são elementos fundamentais para a aquisição desta competência.

Aprender a aprender implica um compromisso pessoal em gerir o seu processo de crescimento e desenvolvimento de competências, para se adaptar às mudanças constantes da sociedade da informação. A velocidade com que as mudanças acontecem, faz com que rapidamente, os conhecimentos adquiridos se tornem obsoletos. A facilidade com que as informações são transmitidas através da rede obriga-nos a mantermo-nos atualizados pois, na sociedade da informação, ter conhecimento é ter poder (Bottentuit Junior & Coutinho, 2007; Costa, 2011). Neste novo paradigma de sociedade, somos responsáveis pelo nosso próprio saber, temos que “aprender a aprender”, sem esperar que o conhecimento nos seja transmitido por alguma instituição específica, ou por alguma imposição de ordem externa à vontade do professor. Segundo Castells (2004) e Levy (2010), na sociedade em rede, cada um de nós é um agente promotor e disseminador de informação. Cada um representa um nó na teia de informações que estão disponíveis no ciberespaço. Nesse sentido, entendemos o ciberespaço, nos termos de Levy (2010), como sendo um espaço

interligado pela rede mundial de computadores conectados à Internet, onde as informações transitam. Estes dados ou informações podem estar disponíveis em diferentes formatos multimédia (texto, imagem, som e animação). É a Web 2.0, a potencializadora do ciberespaço.

Gradativamente a Web 2.0 evidencia-se, segundo suas potencialidades no mundo da Educação. São inúmeros os aplicativos e ferramentas constantemente disponibilizados na rede, cada um oferecendo diferentes possibilidades de tornar a escola mais atrativa e o processo de ensino-aprendizagem mais interativo e colaborativo (Bates, 2011). Em 2003, a terminologia Web 2.0 foi usada pela primeira vez em 2003 por Tim O'Reilly para designar a segunda geração da Internet digital, uma nova geração de serviços da Web. São várias as interpretações deste conceito. Para Selwyn (2011) a Web 2.0, contrariamente à Web 1.0, em que a partilha de informações era restrita, “de um para muitos”, caracteriza-se pela partilha de informações de “muitos para muitos”, revelando-se mais interativa e colaborativa. O'Reilly (2005) descreve-a como a “web da computação social”, sendo caracterizada pela utilização baseada em comunidades e não em indivíduos. Coutinho (2008) e Downes (2006), caracterizam a Web 2.0 como uma plataforma suportada pela Internet, através da qual está reunida uma série de aplicações e serviços *online*, permitindo aos utilizadores partilharem, comunicarem, produzirem e publicarem conteúdos *online*. Na Tabela 3.1. estão apresentados os diversos aplicativos e ferramentas propostos pela Web 2.0. de acordo com a proposta de enumeração de Bottentuit Junior & Coutinho (2008).

Tabela 3.1.

Diversos aplicativos e ferramentas propostos pela Web 2.0.

Tipologia de aplicativos e ferramentas	Exemplos de aplicação
Criação de redes sociais	Facebook, Google Plus, Blogues, Flickr, Twitter, Linkdin, entre outras;
Ferramentas de escrita colaborativa	Googledocs, Wikis, Podcast, Annotum, Pbwork, entre outras;
Ferramentas de comunicação <i>online</i>	GoogleTalk, Skype, WhatsApp, Facetime, Messenger, entre outras;
Ferramentas de acesso a vídeos	Youtube, Yahoo vídeos, Google vídeos
Ferramentas de social Bookmarking (etiquetas, marcadores, individualização dos conteúdos)	Del.icio.us, 2Collab, Bibsonomy, CiteUlike e Connotea, entre outras;

Pode-se afirmar que a Web 2.0 caracteriza-se pela: interação, partilha, colaboração, comunicação, socialização, comunidade e democratização da informação.

Com a evolução da informática, a Web 2.0 ampliou a velocidade e a agilidade de utilização de diversos aplicativos, fazendo com que se desse um aumento significativo de novos conteúdos disponíveis na Internet, tornando o ciberespaço mais dinâmico e interativo. Dessa forma, facilitou também o acesso aos utilizadores, o compartilhamento, a organização e a interação de conteúdos. Com o surgimento das tecnologias ubíquas ou tecnologias móveis, desenvolvidas ao longo da primeira década deste século, aumentaram ainda mais as facilidades de acesso à comunicação e, consequentemente, ao compartilhamento de conteúdos. Estas tecnologias são representadas pelos telemóveis, Mp3¹³, Mp4¹⁴ (computadores portáteis, PDA¹⁵, *smartphone*, *tablet*, leitores de livros digitais (o que em inglês significa *e-Reader*) e por outros dispositivos associados, como é o caso dos sensores e do Global Positioning System – GPS (Delgado, 2013).

Estamos, portanto, diante de um mundo de transformações rápidas e constantes, onde os conhecimentos se tornam cada vez mais provisórios, conforme mencionámos anteriormente, o que pressupõe a importância do nosso investimento em formação continuada ao longo da vida profissional. Os saberes adquiridos em nossas formações iniciais já não nos dão suporte para exercermos a nossa profissão com a devida qualidade, como acontecia até há pouco tempo, conforme refere Lévy (2010, p.157): “pela primeira vez na história da humanidade, a maioria das competências adquiridas por uma pessoa no início do seu percurso profissional, estarão obsoletas no fim da sua carreira”. No contexto da atividade docente, torna-se ainda mais premente a formação continuada, considerando-se que a escola (incluindo as universidades) é o espelho da sociedade, e sua responsabilidade deve-se manifestar na formação dos cidadãos (Costa, Rodriguez & Fradão, 2012). Com o desenvolvimento e aperfeiçoamento das TIC, novas exigências são colocadas aos professores neste âmbito. Entretanto, a conduta quanto à procrastinação do sistema educativo¹⁶ em acompanhar as mudanças da sociedade, apresenta como consequência a desfasagem generalizada, seguramente originada em suas raízes, segundo

¹³ Mp3 (*Moving Picture Experts Group*), acrônimo de MPEG), são tipos de compressão de áudio, apresentando perdas mínimas, quase não perceptíveis pelo ouvido humano.

¹⁴ Mp4 refere-se especificamente a MPEG-4 e possibilita a compressão de áudio e de vídeo.

¹⁵ *Personal digital assistants* - assistente pessoal digital, 1 2 (PDAs, *handhelds*), ou *palmtop*, é um computador de dimensões reduzidas (cerca de A6), dotado de grande capacidade computacional e que cumpre as funções de agenda e sistema informático de escritório elementar, com possibilidade de interconexão com um computador pessoal e uma rede informática sem fios — *Wi-Fi* — para acesso a *e-mail* e *internet*. Acedido em 12/07/2014 em <http://goo.gl/CFx1qn>.

¹⁶ Entendemos como a educação em todos os seus níveis e composta pelos gestores desse sistema.

o nosso ponto de vista, no que diz respeito à formação inicial dos futuros professores, especialmente no âmbito da utilização das TIC. Cria-se, então, um certo círculo vicioso: os professores das instituições superiores que formam os futuros professores, em cursos no paradigma presencial e que, na condição de “imigrantes digitais” (Prensky, 2001), não dominam as TIC com a mesma destreza e tranquilidade com que os “nativos digitais” e, mesmo que tenham aprendido a usá-la, revelam sempre certo “sotaque”, da mesma maneira que o tem quem aprende uma língua estrangeira tardiamente (Prensky, 2001). Essa é a razão pela qual estão ainda em fase de adaptação às novas tecnologias. Muitos dos professores do Ensino Superior, por não se terem apropriado devidamente das TIC, desconsideram o seu potencial estruturante de novas práticas comunicacionais (Pretto & Riccio, 2010). No caso dos cursos superiores de formação de professores, que acontecem na modalidade de EaD, apontamos ainda um agravante, qual seja, muitos desses docentes iniciam a sua docência em cursos na modalidade EaD, sem estarem devidamente preparados para realizá-los. Alguns resistem quanto à sua participação em formações neste âmbito porque consideram que o seu saber “especializado” é o suficiente para atuar em contextos presenciais e *online*; outros porque entendem que a sua função refere-se à produção dos materiais didático-pedagógicos na sua área; e ainda outros, por falta de disponibilidade de tempo, ou devido à sobrecarga de trabalho (Pretto & Riccio, 2010). Como consequência da realidade anteriormente relatada, os alunos formados em certos cursos superiores passam a atuar nas escolas sem se terem apropriado de técnicas pedagógicas relativas às TIC (Costa, 2011; Pretto & Riccio, 2010). Esses (futuros) profissionais não vislumbrando um exemplo de referência e sem terem se apropriado das TIC, de forma crítica e pedagógica, não têm como utilizá-las criticamente com os seus alunos. Como consequência disso, os que estão no vértice desta cadeia continuam a utilizar as TIC praticamente da mesma forma que usavam antes de entrarem para uma escola, ou seja, sem desenvolverem uma “literacia digital crítica” (Costa et al., 2012; Selwyn, 2011). Permanecem utilizando as TIC como consumidores passivos, desconhecendo as potencialidades interativas e colaborativas destas tecnologias. E por não terem desenvolvido o senso crítico acerca dos milhares de informações a que têm acesso diariamente, além de não as transformarem em conhecimentos, ficam sujeitos aos riscos existentes atualmente nas redes, citando como um exemplo, o *cyberbullying*.

Frente à complexidade da problemática em questão, reconhecemos, nos termos de Pretto e Riccio (2010) a relevância de investimentos na formação dos professores das instituições superiores. Não desconsideramos, contudo, a real e urgente necessidade de uma grande reforma ou atualização no sistema educativo, incluindo-se nele o currículo metodologias, didática e sistema de avaliação, orientados para as TIC. Entretanto, partimos do pressuposto que este rol de dificuldades pode e deve ser atualizado por meio de investimentos na formação contínua dos professores das instituições superiores, os quais são os formadores dos futuros professores da educação básica e secundária. Os docentes do ensino superior devem revelar as competências necessárias em nível técnico e pedagógico para utilização das TIC e, ao mesmo tempo serem exemplos de mudança em sala de aula. Para que os futuros professores adquiram competências necessárias para integração das TIC como ferramentas pedagógicas nas suas escolas, apropriem-se delas e utilizem-nas de forma colaborativa, criativa e democrática, pois não basta apenas a retórica sobre elas, é preciso vivenciar essa realidade com os futuros professores. Eles precisam ter no seu professor do Ensino Superior um paradigma daquilo que ele ensina. Infelizmente a realidade da maioria das Escolas de nível Superior, que formam professores, continuam mantendo os seus paradigmas de aulas tradicionais, elitistas e transmissoras de informação. Porém, a mudança é necessária e urgente e, se quisermos que ela aconteça, “temos de nos tornar a mudança que queremos ver” (Mahatma Gandhi)¹⁷.

É perfeitamente compreensível que muitos professores de instituições superiores, sendo da geração dos “imigrantes digitais”, encontrem dificuldades em utilizar as TIC ou as conheçam somente na teoria. Apesar de haver um aumento significativo na formação desses docentes, estamos ainda numa fase de transição que necessita ser ainda mais fomentada, considerando-se que as resistências ainda são grandes (Parcianello & Kozen, n.d.; Johnson, Becker, Estrada & Freeman, 2014). Por outro lado, assim como há uma forte pressão para que haja mudança por parte dos professores que atuam com crianças e jovens, há de se exigir dos professores do Ensino Superior a busca pela formação necessária à realização dum trabalho docente dentro das exigências teóricas e práticas vigentes, considerando a sua importância na formação de futuros professores, tornando-os capazes de enfrentar os desafios que lhes são impostos dentro da escola.

¹⁷ Citador. Acedido em 10/08/2014 em <http://goo.gl/Ir2YF6>

Outra possibilidade de mudança, e com certeza um fator determinante neste processo, relaciona-se com a “decisão individual de cada professor ou educador” (incluem-se aqui os professores do Ensino Superior) em querer ultrapassar os fatores condicionantes para utilização das TIC nas suas práticas pedagógicas (Costa et al., 2012; Johnson et al., 2014). Essa mudança passa pela consciencialização individual do reconhecimento quanto à importância e à utilidade das TIC no processo de ensino-aprendizagem, e pela crença no seu potencial de sucesso. Costa e colaboradoras (2012) consideram ser esses os fatores condicionantes de ordem interna (de 2ª ordem), uma vez que reconhecer os fatores internos remete para cada professor a responsabilidade de apropriar-se e decidir pelo uso adequado ou não das TIC nas suas práticas educativas. Como fatores condicionantes, de ordem externa (de 1ª ordem), Costa e colaboradoras (2012) elencam os argumentos comumente colocados pelos docentes, nomeadamente: sobrecarga de trabalho; falta de horário letivo para utilizar as TIC; ausência dos recursos tecnológicos necessários (computadores, softwares educativos, Internet etc.), ou falta de clareza no que se refere aos programas. Apostamos na mudança dos fatores de ordem interna como sendo aqueles que poderão contribuir para ultrapassar (ou pelo menos minimizar) as dificuldades na apropriação e consequente utilização das TIC em contexto escolar. Consideramos que os problemas de ordem externa persistem na maior parte dos contextos escolares, inclusive em países como os EUA e em alguns países nórdicos, mas mesmo assim, há pessoas que encontram formas de ultrapassá-los (Costa et al., 2012). Há por parte destes professores que superaram as dificuldades existentes no sistema educativo, a pré-disposição interna para fazê-lo.

Isto não significa dizer que basta aos professores revelar motivação interna para que se resolvam os problemas que são complexos e estão enraizados no sistema educativo desde há muito. Todavia, é necessário que os docentes não se acomodem e nem se situem no âmbito do senso comum, responsabilizando pessoas, instituições ou instâncias superiores como justificativa(s) para se manterem na inatividade, afinal de contas, “aprender a aprender” é o paradigma da sociedade contemporânea. Ainda segundo Costa e colaboradoras (2012), existe uma outra variável, igualmente importante nesse processo de mudanças, que é o grau de profissionalismo dos professores e que está relacionado com o “reconhecimento de que têm a obrigação profissional de adquirir, eles próprios, as aprendizagens exigidas para assim poderem acompanhar o desenvolvimento tecnológico

que se verifica fora da escola” (p.30). A formação ao longo da vida é uma possibilidade de os docentes adquirirem a sua profissionalização que, para além de ser uma necessidade na sociedade da informação, temos de considerar o seu carácter excludente. Trabalhos realizados pela United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), União Europeia e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) destacam a relevância e as exigências de um adulto autónomo e responsável pela sua aprendizagem (Meirinhos, 2006). Este autor ressalta ainda, conforme havíamos referido no início deste texto, a conveniência e a necessidade de os professores promoverem atitudes pro-ativas frente ao seu crescimento e desenvolvimento profissional, bem como revelar atitudes colaborativas por meio da partilha com os seus pares, apesar de reconhecermos as dificuldades quanto ao desenvolvimento dessas atitudes, por falta de espaços reflexivos na escola ou diante da sobrecarga de trabalhos burocráticos que são exigidos aos professores.

Ressalta-se aqui mais uma vez, a importância de desenvolver a competência 5 do QRE, o “aprender a aprender”, já referida anteriormente e, somando-se a esta, a “competência digital”, também referida no QRE. De acordo com este Quadro (Comissão Europeia, 2008, p.11):

A competência digital envolve a utilização segura e crítica das tecnologias da sociedade da informação (TSI) no trabalho, nos tempos livres e na comunicação. É sustentada pelas competências em TIC: o uso do computador para obter, avaliar, armazenar, produzir apresentar e trocar informações e para comunicar e participar em redes de cooperação via Internet.

Promover situações de ensino-aprendizagem que desenvolvam as capacidades de “obter, avaliar, armazenar, produzir apresentar e trocar informações e para comunicar e participar em redes de cooperação via Internet” (Costa, 2011; Pretto & Riccio, 2010) é o desafio da educação na sociedade da informação. Destacamos a necessidade e importância de promover estas situações nos cursos de formação superior e nas ações de formação contínua para que os professores adquiram as competências digitais necessárias e possam levá-las para a sua sala de aula.

Mantendo o objetivo de possibilitar o desenvolvimento da competência digital, em maio de 2010, foi publicada a Comunicação da CE “Uma Agenda Digital para a Europa”¹⁸, cujo objetivo “é extrair benefícios económicos e sociais sustentáveis de um mercado único digital, com base na Internet rápida e ultrarrápida, e em aplicações interoperáveis”. Foram enunciadas também nesse documento as ações que deveriam ser realizadas para colocar a Europa na trilha do crescimento sustentável, inteligente e inclusivo, sendo que uma das ações da referida Agenda é a de “Melhorar a literacia digital, as qualificações nesse domínio e a inclusão na sociedade digital”.

Várias iniciativas e investimentos do Governo português foram programados, tencionando contribuir e facilitar o acesso à formação ao longo da vida e também cumprir tais documentos, elaborados e acordados com a UE. De entre algumas iniciativas Lajoso (2011) destacou as mais relevantes:

- O projeto MINERVA¹⁹ (1985 – 1994);
- O programa Nónio Século XXI (1996 – 2002);
- O programa Ciência Viva (1996);
- O programa Internet na Escola e a iniciativa uARTE²⁰ (1997 – 2003);
- O programa EDUTIC²¹ (2005 – 2005);
- A equipa CRIE²² (2005 – 2007);
- O Plano Tecnológico e a iniciativa Ligar Portugal (2005);
- O PTE²³ (2007);
- E mais recentemente, a criação da equipa ERTE/PTE²⁴ (2009).

Para além dessas, outras ações significativas podemos realçar ainda:

- i. A criação dos programas e.escola, e.professor, e e.escolinha, as quais possibilitaram aos professores e aos alunos do Ensino Básico e Secundário aceder a computadores portáteis e ligação à Internet sob o padrão banda larga que apresenta excelente qualidade;

¹⁸ Comissão Europeia (2010). *Uma Agenda Digital para a Europa*. Disponível em <http://goo.gl/xPSBGT>

¹⁹ Meios Informáticos no Ensino: Racionalização, Valorização, Atualização.

²⁰ Unidade de Apoio à Rede Telemática Educativa

²¹ Unidade para o Desenvolvimento das TIC na Educação

²² Equipa de Missão Computadores, Redes e Internet na Escola

²³ Plano Tecnológico da Educação

²⁴ Equipa de Recursos e Tecnologias Educativas/Plano Tecnológico da Educação

- ii. A definição das prioridades de formação contínua de professores, cuja temática de referência apontada foi o Projeto “Competências TIC”, no âmbito do Plano Tecnológico da Educação (2007);
- iii. A criação do Sistema de Formação e Certificação em Competências TIC para professores da educação Pré-escolar, do Ensino Básico e do Secundário e o Projeto Metas de Aprendizagem (PMA), lançado em 2010 pelo Ministério da Educação. Este Projeto teve como objetivo criar “um documento organizador dos vários referentes curriculares, visando, por isso, a criação de um referencial comum de resultados a alcançar pelos alunos” (Costa et al., 2012, p.49).

Surge daí um referencial para todo o país, ao apresentar as primeiras metas de aprendizagem na área das TIC. Tornaram-se definidas em áreas de competências, organizadas em três planos diferentes:

- i. Competências Tecnológicas;
- ii. Competências Transversais em TIC;
- iii. Competências Transversais Gerais. Para cada um destes planos foram definidos núcleos de competências, consideradas primordiais a serem desenvolvidas, quais sejam: Plano (I): Conhecimento Técnico-Instrumental das Tecnologias Digitais; Plano (II): Informação, Comunicação, Produção e Segurança; e Plano (III): Meta-aprendizagem, Autoavaliação, Autorregulação, Expressão, Criatividade e Ética.

Com base nas ações e documentos organizados pela UE e pelo governo português, objetivando desenvolver a literacia digital para os seus cidadãos, constatámos que foram muitas as ações e as políticas desenvolvidas nesse sentido. Contudo, apesar de haver algumas melhorias nesse âmbito, os resultados alcançados ainda não estão dentro do desejável (Costa et al., 2012). Condição esta que se torna mais ampliada, no que respeita a formação de educadores de infância (Rego, Gomes & Silva, 2008). Estudos apontam ainda que os resultados das formações oferecidas não têm sido significativos para a mudança de paradigmas dos professores e educadores em relação à utilização das TIC em contexto escolar (Costa et al., 2012; Nóvoa, 2007). Ainda existe a necessidade de mais investimentos em ações de formação nesse âmbito. Porém, é imprescindível que

essas formações integrem os aspetos relativos à apropriação das técnicas quanto ao domínio do conteúdo. O professor precisa ter conhecimento de “como é que a tecnologia influencia os conteúdos que ensinam, bem como quais as estratégias pedagógicas gerais que mais beneficiarão das novas ferramentas” (Costa et al., 2012, p.95). Segundo estes mesmos autores, para que o professor atinja o nível de literacia digital necessário para que se sinta seguro e confortável e se aproprie do potencial técnico e pedagógico oferecido pelas TIC, é importante que saiba quais são as competências digitais necessárias para fazê-lo. E reafirmam ainda a necessidade de ser assumida uma postura pró-ativa diante do reconhecimento das suas necessidades, frente a tais competências. Indicam como referência o quadro das competências sobre as TIC, encontrado no Referencial de Competências em TIC²⁵. Seja por meio de cursos e ações de formação específicas ou de forma autónoma, seja por meio de redes ou de comunidades de prática, o professor deve buscar caminhos por meio dos quais possa desenvolver as competências que lhe faltam, não somente no âmbito da utilização e da integração das TIC para a sua prática pedagógica, como também em todos os âmbitos nos quais sinta tal necessidade devido à sua desfasagem frente às novas tecnologias. As TIC, suportadas pela Web 2.0, modificaram a forma de ensinar e de aprender, pois podem promover ambientes de aprendizagem mais dinâmicos, interativos, flexíveis e acessíveis, o que faz surgir “a quarta geração de paradigmas de educação a distância” (Gomes, 2005a, p. 233). Frente às necessidades e aos desafios a ser enfrentados no âmbito da formação ao longo da vida, tem havido um crescimento nas ofertas de formações. Neste contexto, há um crescimento exponencial da educação a distância (EaD), como uma resposta aos desafios da sociedade da informação. Esta modalidade de ensino-aprendizagem surge como forma de atender às necessidades dos alunos e das universidades frente às novas exigências da sociedade, impactando significativamente o cenário educacional (Martins & Jorge, 2014).

3.1.2. Sobre a educação a distância: conceitos e reflexões.

Ao longo da sua história, a Educação a Distância (EaD) passou por diferentes fases quanto ao seu desenvolvimento. A primeira fase caracterizou-se pelo ensino por correspondência. A segunda fase ficou marcada pelo surgimento de recursos audiovisuais

²⁵ Plano Tecnológico de Educação. Competências em TIC. Estudo de Implementação. Vol1. <http://goo.gl/BFv8J4>

(vídeos, fitas cassetes e TV educativa), ampliando-se um pouco mais o leque de possibilidades e alternativas de ensino-aprendizagem, para além do uso de somente o texto escrito. A terceira fase do desenvolvimento da EaD foi marcada pelo surgimento da Internet, o que possibilitou maior interação entre os alunos devido ao uso de ferramentas de comunicação síncrona (*chats*) e assíncrona (*e-mails* e fóruns). Conforme o que é mencionado por Gomes (2005a), estamos na quarta fase da EaD, que pode ser caracterizada pelo crescimento e desenvolvimento da Web 2.0. Nesta fase, os materiais passaram a ser maioritariamente, no formato digital de multimédia, disponibilizados por meio dos ambientes de ensino-aprendizagem (Bottentuit Junior & Coutinho, 2008). Segundo esses estudiosos, “nesta quarta e última fase, o processo de ensino e aprendizagem é mediado por tecnologias e por isso surgem novas designações para esta nova realidade, entre estas, o “*e-learning*”, “*online learning*”, “*online training*” ou mesmo “*online education*” (p.3).

Definir o conceito de EaD não é uma tarefa fácil, considerando-se as suas várias especificidades (Martins & Jorge, 2014). E como destaca Gomes (2005a), não se trata de pensar em conceituá-la, “mas sim em identificar as diferenças conceptuais significativas que por vezes ficam camufladas por trás da utilização de um mesmo termo ou expressão” (p.234). Moore e Kearsley (2007) apresentam um conceito de EaD e, a partir dele, chamam nossa atenção para uma série de características que devem ser observadas na conceituação desta modalidade de ensino-aprendizagem, para não incorrermos no risco de conceituá-la erroneamente. Segundo os referidos autores, a EaD “é o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local do ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais” (p.2). Estes autores chamam a atenção para quatro características nessa definição que consideram importantes. A primeira refere-se à inclusão dos termos “aprendizado e ensino”, considerando que são dois termos diferentes e que só é possível falar em “educação” quando queremos referir-nos à relação existente entre eles. A “educação” requer que sejam considerados seus aspetos como relacionais e indissociáveis. A outra característica do conceito de EaD para Moore e Kearsley (2007) implica considerar a intencionalidade da aprendizagem. Estes autores consideram que aprendizagem em EaD é planeada, a partir de um ato de intencionalidade do aluno, mediado pelo professor, que cria meios

para que a aprendizagem ocorra. E isso é diferente de “treinamento”, mas sim “um domínio no âmbito do universo geral da educação, direcionado usualmente ao aprendizado planejado de aptidões práticas” (p.3). Destacam também como outra característica da EaD o espaço em que ela acontece e por isso referem no seu conceito que “*normalmente* ocorrem em lugar diferente do local de ensino”. Isto porque, o facto de os professores usarem as tecnologias em cursos presenciais como um meio ou complemento, não é a mesma coisa que depender das tecnologias para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra, como é o caso da EaD. Nesta modalidade, “a tecnologia é o meio de comunicação *único* ou *principal*, o que evidentemente não é o caso numa sala de aula” (Moore e Kearsley, 2007, p.3).

Relativamente a esta mesma questão, Gomes (2005a) menciona que não entende a EaD e o *e-learning* como sinónimos, pois entende que existem muitos contextos de EaD que, considerando-se pelas tecnologias empregadas e a proposta interativa que a constitui, não se caracterizam como *e-learning*. Esta autora considera ilegítimo afirmar-se que o conceito do *e-learning* é mais amplo do que o conceito de EaD e refere que, isso só seria possível se considerássemos que o e-learning englobaria todos os paradigmas de EaD, o que não é real. Neste sentido, Gomes (2005a) afirma que “a perspectiva inversa, que encara o e-learning exclusivamente como uma modalidade de educação a distância, sendo do nosso ponto de vista uma posição defensável, não é a abordagem mais proveitosa em termos de optimização do potencial técnico e pedagógico das tecnologias subjacentes ao e-learning”.

Gomes (2005a) diferencia o *e-learning* de acordo com as diferentes funções que esta modalidade pode abranger. Uma dessas funções inclui o apoio do tutor no ensino presencial, assumindo “vertente de tutoria eletrônica”. Outra função refere-se à integração entre as atividades a ser realizadas, parte no paradigma presencial e parte do paradigma *online*, este último como suporte das ferramentas e aplicativos da rede. Caracteriza-se, nestes casos, o paradigma misto de ensino-aprendizagem, também denominado híbrido ou *blended learning*, paradigma que desenvolveremos a seguir.

3.2. O Blended Learning (b-learning)

Neste subcapítulo tivemos como objetivos: contextualizar a modalidade de ensino-aprendizagem, expondo um breve panorama da sua realidade atual (3.2.1); apresentar alguns estudos realizados acerca do impacto do b-learning, especialmente no âmbito da educação (3.2.2) e, discorrer acerca da TDT, por tê-la em consideração ao realizar ações de formação em EaD (3.2.3).

3.2.1. A modalidade de ensino *blended-learning*.

São várias e diversificadas as definições que encontramos sobre o que é a modalidade *blended learning* (*b-learning*) de ensino-aprendizagem, também conhecida como modalidade mista ou híbrida (Gomes, 2005b). Todavia, há consenso entre as definições encontradas e que caracterizam o *b-learning* como sendo a mistura das melhores estratégias pedagógicas utilizadas na modalidade face a face (ou presencial), assim como na modalidade totalmente *online*, com o objetivo de aumentar o envolvimento dos alunos na sua aprendizagem, melhorando a eficácia dessa modalidade (Gomes, 2008; Marsh, 2012; Stacey & Gerbic, 2008; Watson, 2008). Para Bates (2007) o *b-learning* configura-se como uma modalidade por meio da qual todos os computadores e atividades baseadas na Internet suportam o ensino aprendizagem, tanto presencial quanto a distância, conforme apresentamos na Figura 3.1:

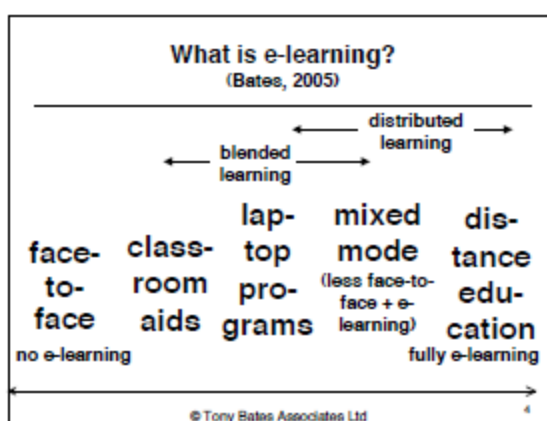


Figura 3.1. Representação do *e-learning* segundo Bates (2005). Retirado de Bates (2007).

Com o crescimento e disseminação da Web 2.0 e o consequente aumento das facilidades das novas aplicações que ela suporta, houve, na última década, um aumento da oferta de formação/educação na modalidade b-learning nas instituições de Ensino Superior (Gomes, 2005b; Gomes, 2008; Machado & Gomes, 2011; Marsh, 2012; Watson, 2008). Contudo o seu percentual ainda é pequeno em comparação com as outras modalidades de ensino, conforme podemos constatar na Figura 3.2.

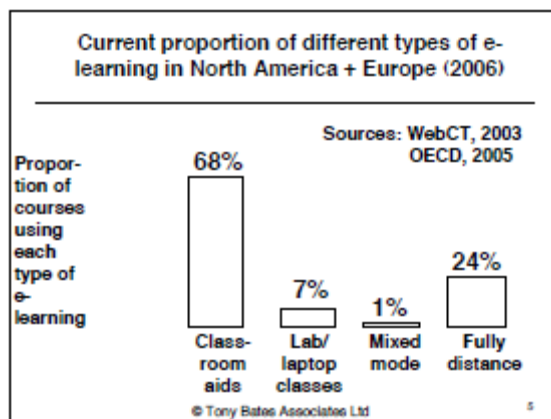


Figura 3.2. Representação dos diferentes percentuais do uso do *e-learning* na América do Norte e Europa (Bates, 2006). Retirado de Bates (2007).

Apesar de os seus índices serem ainda inferiores, em comparação com as outras modalidades, os resultados das investigações apontam um elevado crescimento de educação/formação oferecidas nesta modalidade de ensino-aprendizagem. Existe uma perspectiva bastante positiva e otimista do *b-learning*, apresentando inclusive, fortes preferências por parte dos alunos em favor desta modalidade de ensino-aprendizagem (Aretio, 2001; Aretio, Corbella, Díaz, Blanco & Pérez, 2010; Buzzetto-More, 2008; Martinho & Jorge, 2012). Bates (2013) considera que o desenvolvimento significativo do *b-learning*, tem sido superior às demais tendências dentro da EaD, em especial nas grandes universidades do Canadá. Segundo Bates (2013), as razões dessa mudança no cenário do *b-learning* envolve questões como: i) dá-se o desejo de melhorar as primeiras fases dos cursos de graduação daquelas universidades que se baseiam muito em palestras e promovem pouca interação entre professores e alunos; ii) há mais consciencialização dos professores acerca das possibilidades de que ocorram boas aprendizagens também em ambientes fora do *campus* universitário; iii) existe a possibilidade de gravar palestras e estas serem acedidas atempadamente, restando mais espaço face a face, isto é, propiciando mais tempo de discussão sobre os temas em estudo; e iv) faz supor a

necessidade de mais flexibilidade de tempo em função da carga horária de trabalho dos alunos.

Assim como nos EUA e no Canadá, em Portugal o *b-learning* tem sido uma modalidade formativa que também vem crescendo no contexto da formação ao longo da vida (Machado & Gomes, 2011). Isso torna-se muito positivo, considerando-se que a promoção de ações formativas nesta modalidade pode contribuir para a ampliação de ofertas no Ensino Superior, beneficiando uma quantidade de estudantes que podem vislumbrar a possibilidade de realizarem formação ao longo da vida, mesmo quando possuem apenas uma formação secundária, especialmente neste país (Martinho & Jorge, 2012).

Conforme mencionámos, o *b-learning* integra estratégias metodológicas das modalidades presenciais e *online*. Entretanto, há que se destacar que, adotar esta modalidade de ensino-aprendizagem implica muito mais que apenas mesclar as duas modalidades de ensino supracitadas, ou simplesmente usar os recursos da Web 2.0, como ferramentas de apoio ao trabalho docente para ampliar os canais de acesso às informações pelos alunos. Em outras palavras, o *b-learning* implica uma mudança na forma de pensar e de organizar as estratégias metodológicas para que esse tipo de ensino-aprendizagem otimize ao máximo as potencialidades das TIC. Mais do que disponibilizar fontes de informação ou compartilhar materiais utilizados nas aulas presenciais, participar numa sala de bate papo ou fazer *upload* de materiais, o *b-learning* está relacionado com toda uma proposta pedagógica que deve ser repensada e readaptada (Bates, 2013; Marsh, 2012; Johnson et al., 2014). Segundo Bates (2013), optar pela modalidade *b-learning* não se trata apenas de uma decisão sobre qual atividade deve ser realizada nos encontros face a face ou no *online*, mas sim pressupõe o repensar de toda uma proposta cultural e social de uma universidade.

A proposta pedagógica do *b-learning* deve combinar a eficácia e as oportunidades de socialização dos alunos em sala de aula com as aprendizagens ativas, interativas e colaborativas, características dos ambientes *online* (Watson, 2008). A sala de aula virtual deve ser uma extensão da sala de aula presencial, na qual as trocas e as interações entre aluno-aluno, aluno-professor, aluno-conteúdo devem continuar a acontecer da mesma maneira que acontecem na modalidade face a face. As atividades formativas na modalidade *b-learning* devem centrar-se no aluno, nas suas necessidades e na realidade

do seu contexto. Devem constituir-se em ambientes flexíveis, por meio dos quais os alunos possam encontrar diferentes formas de se comunicarem e de trabalharem colaborativamente (Gomes, 2008; Marsh, 2012; Watson, 2008). A estruturação do programa de ensino-aprendizagem, os objetivos educacionais e os métodos de avaliação devem ser pensados nessa mesma perspectiva, contribuindo para a minimização da distância transacional, muito frequente na EaD. O desafio torna-se, certamente, bastante grande. E, para que a integração das tecnologias na modalidade *b-learning* seja bem sucedida, é importante considerar os diferentes estilos de aprendizagem dos alunos (Barros, 2012; Bates, 2013; Salmon, 2002). Este é um dos diferenciais desta modalidade de ensino-aprendizagem, qual seja, por meio de diferentes estratégias pedagógicas e por meio de variadas aplicações da Web 2.0, valorizarem-se e estimularem-se os estilos de aprendizagem predominantes em cada aluno, a fim de estimular o desenvolvimento desses estilos que se configurarem como menos desenvolvidos nos alunos. Por estilos de aprendizagem entendemos um conjunto de habilidades, preferências, tendências e atitudes que uma pessoa revela para realizar uma tarefa, o que se apresenta por meio de diferentes formas de agir, tornando-se um padrão que a distingue de outras pessoas, caracterizadas pela forma como a pessoa fala, como externa seu pensamento, como se relaciona com os colegas, como ensina e aprende (Barros, 2012). Um dos aspectos relevantes do *b-learning* é que, a integração das TIC com o ensino presencial, permite que as diferentes interfaces, ferramentas, recursos e aplicações de multimedia atendam às preferências e individualidades, por meio de planejamento das atividades e estratégias pedagógicas diversificadas, de acordo com a flexibilização dos diferentes estilos de aprendizagem (Barros, 2012).

Considerando que há poucas investigações realizadas sobre o *b-learning*, Bates (2013) entende que o grande desafio desta modalidade de ensino-aprendizagem, neste momento, deve-se ao facto de se encontrar princípios gerais que possam equilibrar e determinar, com certa clareza, quais são as atividades que devem fazer parte da modalidade *online* e quais as que devem fazer parte da modalidade face a face. Segundo o autor, em princípio todos os conteúdos são plausíveis de ser assimilados numa e noutra modalidade. O que tem que ser especialmente observado refere-se às habilidades e competências que se objetiva desenvolver em cada unidade a ser estudada e qual das duas modalidades oferece maiores condições para obtê-las. Bates (2013) refere ainda que as

habilidades e competências são muito variáveis, de acordo com cada área curricular. Portanto, existe a necessidade de maiores investigações neste âmbito, segundo Bates (2013).

Como na modalidade presencial, no *b-learning* não há um paradigma educacional único, que sirva para todos os processos de ensino-aprendizagem, pois existe uma série de fatores que impactam o seu sucesso. Bates (2013) destaca três paradigmas de *b-learning* que existem atualmente, quais sejam:

- iv. A *flipped classrooms* por meio da qual os alunos participam nas atividades *online* acedendo às gravações de palestras de curta duração, bate-papos, fóruns, *quizzes* e utilizam os espaços face a face para discussões e reflexões com os professores. Os problemas destacados neste paradigma, segundo Bates (2013), são dois: a falta de preparação dos alunos que vão para o face a face sem se terem preparado por meio dos materiais disponibilizados e a sobrecarga de trabalho que pode ocorrer para os alunos, caso as atividades *online* sirvam como atividades a mais do que aquelas que já encontram no face a face.
- v. O paradigma '*intense*' *residency*, que se apresenta de diferentes formas, apresenta alguns exemplos como o da Royal Roads University, na qual os alunos ficam um semestre somente na modalidade face a face e o restante cursam na modalidade *online*. Nesta mesma linha, mas com outro desenho, há instituições que promovem este período face a face durante uma semana inteira, ou somente nos finais de semana, ou somente quando os alunos precisam fazer atividades práticas em laboratórios, por exemplo.
- vi. O outro paradigma de *b-learning* citado por Bates (2013), que apesar de ainda muito pouco utilizado, é aquele que está a crescer mais. Este paradigma tende a reduzir o número dos créditos da carga horária da modalidade face a face, deixando mais tempo para que os alunos realizem as atividades *online* e também mais tempo para os professores se dedicarem ao ensino presencial e ao suporte *online*.

Entre os muitos fatores preditores para o sucesso do *b-learning*, Watson (2008) destaca: i) o facto de os professores estarem comprometidos, terem formação nesta modalidade de educação/formação, bem como terem o domínio das TIC; e ii) os alunos

precisam estar motivados e ter compreensão do que é esperado deles nesse novo ambiente.

Para Marsh (2012) os fatores preditores de sucesso estão relacionados com: i) a complementaridade: a identificação dos resultados esperados da aprendizagem, as necessidades dos alunos e as ferramentas e estratégias que os alunos têm disponíveis para utilizá-las de forma crítica, evitando as incompatibilidades e possíveis problemas para a aprendizagem; ii) o equilíbrio quanto à escolha dos materiais pedagógicos: uso de diferentes tipos de materiais (vídeos, textos, imagens, audios), possibilitando ao aluno escolher as suas preferências e estilos de aprendizagem; e iii) o suporte: acadêmico, afetivo e técnico.

Stacey e Gerbic (2008) identificaram quatro fatores preditores de sucesso relativo ao paradigma *b-learning*, nomeadamente quanto aos aspetos institucionais, aos professores, aos alunos e relativos aos aspetos pedagógicos. Para cada um destes fatores há uma série de pontos a ser levados em consideração, dos quais destacaremos apenas alguns deles:

- vii. A importância da proposta pedagógica e tecnológica do projeto a ser construída dentro da instituição de forma participativa.
- viii. A valorização dos professores e técnicos na construção e suporte necessário para a elaboração do projeto na modalidade *b-learning*.
- ix. A importância e a necessidade de investimentos na formação profissional contínua dos professores nesta modalidade de ensino aprendizagem.
- x. A atenção às dificuldades e inseguranças advindas da prática ainda recente na sala de aula virtual.
- xi. A atenção ao impacto do *b-learning* com relação à carga de trabalho dos alunos e aos altos custos em termos de investimentos, procurando-se formas de torná-lo sustentável.
- xii. A maturidade e preparação relativas às exigências da aprendizagem autónoma dos alunos e à consciencialização, de que o ensino aprendizagem *online* não são menos trabalhosos do que o presencial, destacando-se a gestão do tempo).

- xiii. Os procedimentos quanto à combinação dos ambientes virtuais e físicos, com base no conhecimento acerca dos pontos fortes e fracos de cada ambiente, bem como da adequação dessas escolhas pelos alunos envolvidos.
- xiv. A importância do papel do professor e quanto à definição dos objetivos pedagógicos, a ser alcançados por meio do acesso em cada um dos ambientes, os quais são de fundamental importância para o sucesso do ensino aprendizagem.

3.2.2. Impacte do *b-learning* na educação.

Os estudos acerca do impacte do *b-learning* na educação têm apontado não somente a sua eficácia relativa ao processo de ensino-aprendizagem como também têm se revelado muito positivos quanto ao grau de satisfação dos alunos e dos professores (Johnson et al., 2014; Morrison, 2013). Segundo o Relatório do *NMC Horizon Report - Edición Educación Superior 2014* (Johnson et al., 2014), o *b-learning* é considerado como uma das grandes mudanças na educação para os próximos dois anos. Esta modalidade de ensino-aprendizagem vem crescendo exponencialmente nos EUA e no Canadá onde há um grande número de universidades adotando esse paradigma. Os estudos realizados a partir do Relatório *NMC Horizon Report* indicam ainda que no *b-learning* existe a possibilidade de haver maior colaboração e participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Isto se deve ao contato e à interação entre os estudantes que têm mais facilidades por meio das TIC síncronas e assíncronas, levando-os a motivarem-se e a envolverem-se mais nas atividades do que normalmente acontece na modalidade presencial, face a face. Outra vantagem mencionada pelos alunos e pelos professores é o enriquecimento dos momentos presenciais, quando acontecem trocas e debates. Considerando-se que os alunos tiveram acesso atempado aos conteúdos, estes momentos tornam-se mais dinâmicos e produtivos.

Outro destaque no mencionado Relatório e com o qual nos identificamos perfeitamente, em vista da proposta pedagógica da OF que organizámos para esta investigação, relaciona-se com as estratégias pedagógicas e com as aplicações da Web 2.0, utilizadas por algumas das grandes universidades dos EUA as quais procuraram realizar uma educação mais personalizada. Nesse sentido, Universidades como a Estadual

de Ohio, por exemplo, incorporam pesquisas interativas *online*, gravação das conferências já realizadas, e que podem ser acedidas noutros momentos pelos alunos, bem como um canal aberto para comunicação entre os envolvidos em tempo real. Nesse paradigma, os alunos podem optar por assistir às conferências face a face ou no conforto de suas casas. Os resultados dos estudos feitos nessa universidade apontam que, por meio do *b-learning*, os temas de estudo ficaram mais interessantes, foram mais bem compreendidos e houve bastante estímulo para participação no canal *online* (Loch & Reushle, 2008).

Foram poucos os trabalhos encontrados no Repositório da Universidade de Lisboa sobre o *b-learning*, o que corrobora a afirmação de Bates (2013) quando refere que há ainda poucas investigações nesta área e reafirma a importância desta investigação. Dentre os trabalhos encontrados, destacamos o estudo realizado por Oliveira (2013) sobre aprendizagem em ambientes *b-learning* na formação contínua de professores, por meio do qual esse autor pretendeu “comparar o grau de satisfação dos professores face à formação na modalidade de *blended-learning*, em contraponto à formação recebida em regime presencial” (Oliveira, 2013, p.10). Esse investigador indicou que os participantes da modalidade *b-learning* manifestaram maior nível de satisfação do que os participantes da modalidade presencial. Outro estudo realizado foi o de Runa (2013) sobre o estado emocional de estudantes do 1º ano de licenciatura, relativo ao paradigma de ensino-aprendizagem *b-learning*. Os resultados desse estudo apontaram para uma percepção de emoções mais positivas do que negativas, sendo que as emoções positivas estavam relacionadas com o apoio da tutoria à maior autonomia dos estudantes. Os sentimentos negativos relacionavam-se com a ausência de apoio e com as dificuldades em conciliar os trabalhos da vida académica com a vida profissional.

Encontrámos ainda uma investigação sobre as percepções dos estudantes em ambiente de aprendizagem *online*, na modalidade *b-learning*, no ensino superior (Martinho & Jorge, 2012). Este estudo foi desenvolvido no contexto de duas unidades curriculares da área dos sistemas de informação do 1º ciclo de uma instituição de ensino superior. Os resultados apontaram também uma percepção bastante positiva sobre este tipo de ambiente de ensino-aprendizagem, destacando-se a importância quanto à conceção do ambiente, ao *feedback* do tutor e aos processos de interação. Cerca de 83% dos estudantes indicaram preferir optar, no futuro, por formações na modalidade *b-learning*. O estudo realizado por Moura (2009) pretendeu revelar de que modo as empresas tendiam a

acreditar na promoção de mais formações, se no paradigma face a face ou no *b-learning*. Este autor concluiu que as empresas tendem a apostar mais na modalidade *b-learning* porque percebem que este paradigma possibilita formar um número maior de pessoas, respeitando os ritmos e o tempo de aprendizagem de cada um. Todavia faz um destaque especial à importância do contato presencial, sugerindo um aumento no número de encontros desse tipo, bem como revelar mais atenção e acompanhamento especial aos formandos.

No Repositório do Minho encontramos a investigação realizada por Sobral (2008) acerca do *b-learning* na promoção de disciplinas introdutórias de programação. Seu trabalho objetivou investigar como o *b-learning*, numa proposta contrutivista, poderia diminuir o insucesso gerado pelo abandono e desmotivação na unidade disciplinar de Algoritmia. Por meio desta investigação também concluiu que a utilização da modalidade *b-learning* foi eficaz tanto em relação ao abandono e desmotivação da unidade disciplinar quanto ao grau de satisfação dos alunos.

As menções feitas em vários dos estudos anteriormente relatados, acerca dos fatores preditores do sucesso de cursos em EaD, bem como aos problemas que estão sujeitos a ocorrer nesta modalidade de ensino-aprendizagem, nomeadamente, a desmotivação dos alunos, abandono do curso, sentimento de isolamento e solidão, entre outros, aliada às experiências desta investigadora como professora em EaD, levou-nos a buscar um suporte teórico que nos desse subsídios para ultrapassá-los ou amenizá-los, na OF realizada neste estudo. Nesse sentido, socorremo-nos da Teoria da Distância Transacional, sobre a qual dissertaremos a seguir.

3.2.3. Teoria da distância transacional (TDT).

Com o objetivo de diferenciar a distância geográfica entre professores e alunos da distância psicológica e comunicacional, em cursos na modalidade EaD, Michael Moore criou a Teoria da Distância Transacional – TDT (1972). Para Moore (1993) a distância transacional (DT) é o espaço psicológico e comunicacional que acontece no processo de ensino-aprendizagem. O conceito de transação tem origem em Dewey e segundo Moore (1993, p.2) “denota a interação entre o ambiente, os indivíduos e os padrões de comportamento numa dada situação.” Apesar de entender que a DT pode acontecer em

todos os tipos de programas educacionais, Moore (1993) destaca que, na EaD, a distância física e temporal, que são características desta modalidade de ensino-aprendizagem, é bastante significativa, havendo a possibilidade de o espaço psicológico e comunicacional ser maior do que na modalidade face a face. Considerando a variação existente quanto ao uso de estratégias e técnicas, bem como em relação aos comportamentos dos professores e dos alunos, este autor entende que há diferentes graus de DT dentro dos programas de EaD. Segundo Moore (1993), a extensão da DT, em programas educacionais, depende de dois grupos de variáveis de ordem pedagógica: o diálogo e a estrutura. Estas duas variáveis estão relacionadas com um terceiro grupo, qual seja, a autonomia do aluno.

O diálogo, para Moore (1993), são as interações positivas que acontecem entre professor e aluno, culminando com a aprendizagem significativa e o crescimento, especialmente deste último. Trata-se do diálogo pedagógico. O autor diferencia os conceitos de interação e diálogo, considerando que nem toda a interação promove uma dialogicidade positiva. Porém, há interações tanto negativas como neutras. Uma série de fatores interfere neste diálogo positivo, nomeadamente, a filosofia educacional das pessoas responsáveis pelos projetos dos cursos, a personalidade do professor e do aluno, o tema do curso e, também, devido a fatores ambientais. Para Moore (1993), os meios de comunicação têm um impacto direto na qualidade do diálogo entre professores e alunos. Quando o meio de comunicação usado nos programas é menos interativo, por exemplo: vídeo aulas, materiais autoinstrucionais, cartas, fita de áudio etc., o diálogo entre professor e aluno torna-se limitado (ou mesmo não existe) culminando com uma maior DT. Programas que utilizam meios de comunicação mais dinâmicos e interativos, como por exemplo, as aplicações de webconferência, têm grande probabilidade de reduzir ou mesmo anular a DT. Moore (1993) refere, no entanto, que há sempre um diálogo, mesmo quando são utilizados os meios menos interativos. Contudo, as oportunidades de aumentar a DT, nestes casos, são maiores. Além dos meios de comunicação, existem outros fatores que interferem no diálogo pedagógico e, conseqüentemente na DT, nomeadamente: o número de alunos por turma, a frequência com que o diálogo acontece, o ambiente onde está o professor e/ou onde está o aluno, o estado emocional e a personalidade do professor e do aluno, a área de formação e o nível académico.

Outra variável que interfere diretamente no diálogo pedagógico e na DT revela-se no modo como o programa do curso está estruturado para ser oferecido pelos diferentes

meios de comunicação. Programas mais estruturados, fechados e inflexíveis tendem à inexistência de diálogo entre professor e aluno e a uma maior DT. Programas que utilizam meios de comunicação mais interativos podem ser mais flexíveis, porém menos estruturados e tendem a minimizar a DT. Dizemos “tendem”, pois conforme mencionamos, há uma série de outros fatores que interferem nesse processo. Por exemplo, num programa que utiliza uma ferramenta de webconferência, mas por meio da qual o professor revela um perfil mais fechado e autoritário, a DT poderá ser maior, apesar do meio de comunicação ser favorável. Por outro lado, quanto mais estruturado e menos dialógico for o programa, maiores são as possibilidades de autonomia dos alunos. Quanto mais dialógicos e menos estruturados, menores são as possibilidades de autonomia dos alunos. Ou seja, quanto maior for a DT, maior é a autonomia do aluno. E quanto menos houver DT, menor será a autonomia do aluno.

Sobre a variável autonomia do aluno, Moore (1993) refere que, apesar de ter sido idealizado na década de 70, um perfil de aluno autónomo, independente e capaz de abordar certos assuntos sem a necessidade da mediação de um adulto, este perfil não correspondia à maioria das pessoas adultas. Levando em consideração que nessa faixa etária as pessoas costumam vir de um sistema educativo no qual não foram educadas sob um paradigma de independência e autonomia, elas não estão preparadas para atuarem desta forma e, por isso, a “obrigação dos professores é ajudá-las a adquirirem estas habilidades” (Moore, 1993, p.9). Ao serem estruturados os programas de formação de professores, para eles deve-se levar em consideração os diferentes perfis de alunos. Deve-se ponderar que há alunos mais e menos autónomos, razão para se deixar espaços nos quais estes e aqueles se sintam incluídos no programa.

Por fim, Moore (1993) destaca que um dos grandes avanços desde que foi criada a TDT, foi a possibilidade de utilização de ferramentas síncronas que, promovam maior interatividade entre o professor e os alunos, mas principalmente entre os alunos entre si, como o caso do uso das vídeoconferências, teleconferências, ou webconferências. O autor entende que, por meio destas ferramentas, os alunos desenvolvem uma série de habilidades de “análise, síntese e crítica do conhecimento” (p.10), bem como sua autonomia e independência. Moore (1993) é um otimista acerca da utilização destas ferramentas na EaD, pois entende que elas vêm contribuir para a diminuição da DT, tornando o ensino-aprendizagem, nesta modalidade, mais interativo, motivador,

dinâmico, atrativo e significativo quanto aos seus resultados finais. Nas Figuras 3.3 e 3.4 apresentamos os *slides* retirados de uma apresentação de Moore (2006), para apresentar, em forma de esquemas, a sua teoria.

Typical programs by technology used (Moore, 1972, 1973)

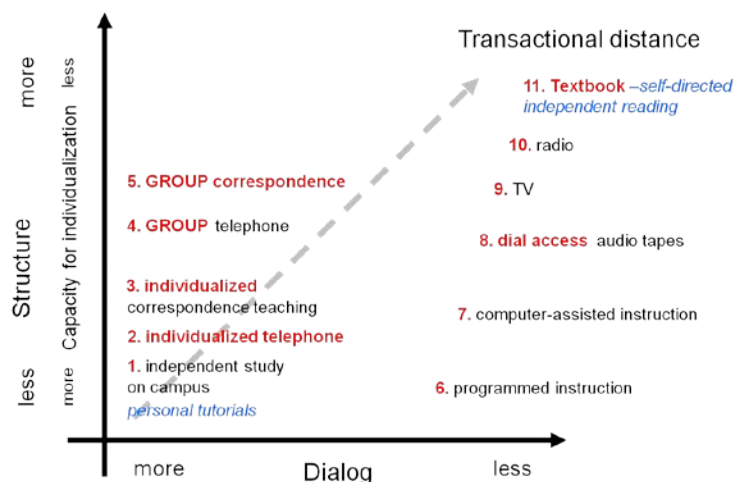


Figura 3.3. Esquema de apresentação da TDT por Moore (2006).

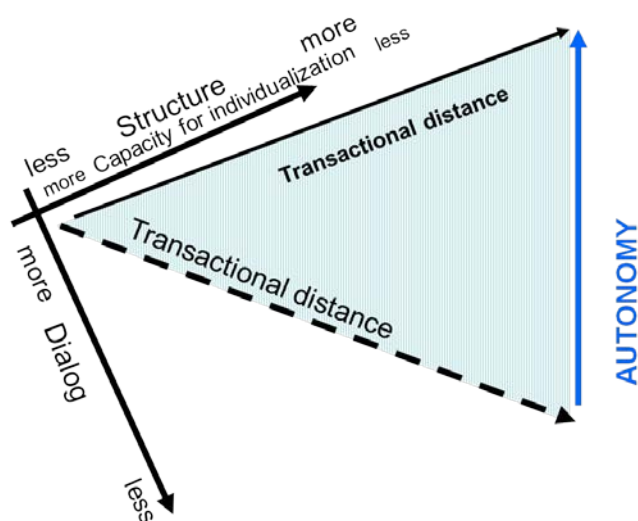


Figura 3.4. Esquema de apresentação da autonomia na TDT por Moore (2006).

Moore (1993) reflete, ainda, acerca do impacto quanto ao uso de teleconferência em três aspectos: o diálogo, a estrutura e a autonomia do aluno. Mas deixaremos para abordar essa questão na seção mais à frente neste capítulo especialmente dedicada ao papel da webconferência.

A nossa experiência na condição de docente num Centro de Educação a Distância, permitiu-nos perceber, muito proximamente, as dificuldades a que estão sujeitos os alunos que participam numa modalidade de ensino-aprendizagem a qual exige deles autonomia e independência, habilidades essas alcançadas por uma minoria. Na época em que atuamos nesse Centro, as formas de interação entre os professores e os alunos era realizada (e continua sendo) por meio do Caderno Pedagógico da disciplina, além de fóruns, *chats*, *e-mails*, telefone (este último era o que acabava por ser o mais utilizado, pois os alunos dispunham de uma linha gratuita) e um encontro presencial no final da disciplina. Apesar de encontros presenciais (semanais) com um tutor, o que de certa forma lhes dava mais respaldo, o contacto e a interação com os professores das disciplinas era mínimo. Para além da docência na disciplina, oferecíamos cursos de extensão gratuitos para a comunidade, totalmente *online*, cujas formas de diálogo e interação entre professores e alunos eram as mencionadas acima (com exceção da tutoria, pois o referido curso era totalmente *online*). Apesar de termos realizado muitos cursos de extensão e de termos alcançado bons resultados, assim como na disciplina ministrada, a falta de um diálogo mais próximo e interativo levava a uma DT elevada, que culminava com a desistência de muitos alunos.

Em muitos momentos o sentimento de solidão e de desestímulo, também se manifestava nos professores participantes no estudo que se descreve nesta tese. Como forma de superar esses problemas, optámos por utilizar algumas estratégias de comunicação que permitem um contato mais direto entre professores e alunos, como foi o caso do *Messenger*, depois o *Skype*. Mas eram aplicações ainda pouco desenvolvidas e não apresentavam os recursos que hoje oferecem. Por esta razão, quando estruturarmos o programa da OF, foco desta investigação, levámos em consideração, entre outros aspetos pedagógicos, a TDT. Atentamos para que ela acontecesse com uma estrutura mais flexível e optámos por utilizar a webconferência de modo a minimizar a DT e abrir espaços de interação, partilha e diálogo entre a investigadora e os/as participantes, a fim de desenvolver, entre outras competências, a autonomia dos professores. Estávamos cientes de que essa estrutura mais flexível e interativa, poderia implicar numa menor autonomia das participantes. Todavia isso não nos preocupou, pois, nesse primeiro momento, o nosso objetivo era mesmo o de estarmos o mais próximo possível desses professores, dando-lhes segurança e suporte, tanto em relação aos conteúdos de educação

sexual (ES), que exigiam essa maior aproximação, quanto em relação à utilização de muitas aplicações que eram novas para praticamente todos, assim com aconteceu, a *posteriori*, em relação à modalidade empregada na OF (*b-learning*), que também se revelou novidade para a maioria deles.

Considerando as vantagens e benefícios supracitados da modalidade *b-learning*, aliadas às experiências desta investigadora como professora em EaD, optámos pela realização de uma ação de formação em ES, dirigida a docentes do 1º CEB e educadores de infância e sobre a qual apresentamos a seguir, os fundamentos teóricos que embasaram as nossas opções pelas TIC utilizadas na OF ministrada.

3.3. A Oficina de Formação na Modalidade *B-Learning*: Fundamentação

Neste subcapítulo apresentamos os fundamentos teóricos que nos deram suporte nas decisões acerca do ambiente e das tecnologias utilizadas na OF. Começamos por justificar o porquê da modalidade *b-learning* para a realização da OF (3.3.1). Trazemos algumas referências teóricas acerca da metodologia da APP (3.3.2) e dos Cinco Estágios de Salmon (3.3.3) apontando a sua eficácia em cursos na modalidade EaD. Assinalamos o que referem alguns autores acerca do ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e das ferramentas e aplicativos da Web 2.0 (evidenciando as ferramentas de webconferência), utilizadas na OF (3.3.4) e concluímos salientando a importância do papel do professor, à luz de alguns estudos realizados sobre esse importante personagem da EaD (3.3.5).

3.3.1. Porquê uma formação em ES na modalidade *b-learning*?

Tendo em consideração o que apresentámos no enquadramento teórico do capítulo 2, “A Educação Sexual em Contexto Escolar”, é possível perceber as defasagens e necessidades existentes no âmbito da formação inicial e contínua de professores e educadores de infância no que se refere a ES. Além dos obstáculos gerados pelas dificuldades que muitos dos professores e educadores têm em lidar com toda a complexidade que envolvem as temáticas da sexualidade e da ES, outros fatores interferem e caracterizam-se como obstáculos à ES formal em âmbito escolar.

Um dos grandes obstáculos a este trabalho foi referido pelos professores num estudo recentemente realizado por Matos e colaboradores (2014), onde os professores

“consideraram-se muito sobrecarregados, muito pouco valorizados e muito pouco reconhecidos nos seus esforços. Lamentaram a extinção das ACND (áreas curriculares não disciplinares), uma vez que, sem estas, são forçados a utilizar tempos das aulas curriculares para cumprir a Lei” (Matos et al., 2014, p 352). Outro fator inibidor e/ou desmotivador, refere-se à pouca oferta de formações neste âmbito, especialmente para professores do 1º CEB e educadores de Infância. Destacamos ainda o facto dos professores não serem dispensados das suas funções na escola para participarem em ações de formação, tendo de fazê-lo em horário pós laboral, o que certamente os sobrecarrega e impede de usufruir adequadamente dos benefícios cognitivos que a formação lhes poderia trazer, em função do cansaço, depois de um dia inteiro de atividades na escola. Todavia, apesar de todas essas dificuldades e, justamente por causa delas, é que julgamos ser muito pertinente a OF em ES que propomos neste estudo.

Considerando que somos todos educadores sexuais; que há uma legislação vigente que determina a realização da ES formal na escola; que grande parte da vida das crianças e dos jovens é passada na escola e muito da vida afetiva e sexual se desenvolve neste espaço e que os professores e educadores apresentam maior facilidade de articulação com as famílias, entendemos ser importante investir na formação contínua destes docentes, tendo em conta a importância dos seus papéis na formação das crianças e dos jovens, para a construção de uma visão positiva, afetiva e responsável acerca da sexualidade.

Para além dos desafios que implicam a promoção de ações de formação em ES, conforme podemos perceber pelas dificuldades supracitadas, ao propormos uma OF suportada pelas TIC, tivemos o desafio ainda mais ampliado. Isto porque, no que se refere às TIC, existem obstáculos relacionados com a falta de apropriação das mesmas, por grande parte dos professores, como consequência do défice existente na formação inicial e contínua (Costa, 2011; Costa et al., 2012). E aqui, mais uma vez, com uma agravante quando se trata de professores do 1º CEB e educadores de infância (Andrade, 2012; Brito, 2010).

Tendo em consideração as vantagens da modalidade de ensino-aprendizagem *b-learning* enunciadas no subcapítulo 3.2 e a pouca investigação existente nesse âmbito, associadas à necessidade de formação docente em ES e, também, à experiência da investigadora como formadora na área da ES e professora em EaD, entendemos ser importante investigar “Quais as possibilidades e os limites do *blended-learning* na

formação contínua em educação sexual?” A despeito de integrarmos duas áreas bastante complexas para grande parte dos docentes, nomeadamente a ES e a utilização das TIC, pensamos ser oportuno promover espaços por meio dos quais os docentes pudessem desenvolver não somente o domínio da literacia em ES, mas também da literacia digital.

O *b-learning* permite uma maior flexibilização do tempo e do espaço, não ficando limitado apenas a um contexto, oportunizando aos participantes os momentos presenciais, ainda tão significativos para a maioria das pessoas acostumadas a este paradigma tradicional de ensino-aprendizagem. Existe também a convicção de que esta modalidade de ensino-aprendizagem permite promover o desenvolvimento de ambientes *online* por meio da qual é possível compatibilizar as melhores estratégias pedagógicas, próprias tanto do ensino *online* quanto do presencial, (Gomes, 2005a; Marsh, 2012; Watson, 2008). Como últimas razões pelas quais optámos pelo *b-learning*, referimos o facto da proposta pedagógica da OF requerer mais disponibilidade de tempo e de envolvimento dos participantes.

Com o objetivo de motivar e envolver os participantes neste estudo e procurando compatibilizar as melhores estratégias pedagógicas do presencial e do *online*, julgámos ser importante partir dos problemas reais que envolviam os seus contextos de trabalho. Para o fim em vista, adotamos os princípios teóricos da Aprendizagem por Problemas (APP).

3.3.2. A Aprendizagem por Problemas (APP).

A Aprendizagem Por Problemas (APP), ou *Problem-Based Learning* (PBL) (Savin-Baden et al., 2011) como é conhecida originalmente, trata-se de uma metodologia pedagógica criada na década de 60, para ser aplicada nos cursos de medicina, como forma de se contrapor ao ensino baseado apenas na transmissão de informações, o que pouco contribuía para o contexto de vida prática do aluno, e que rapidamente se popularizou (Chagas, Faria, Mourato, Pereira & Santos, 2010). O objetivo desta metodologia é dar aos alunos oportunidades de aplicar na prática os conhecimentos teóricos que são adquiridos no ambiente de ensino-aprendizagem gerado. Trabalham em equipas pequenas, de 4 a 6 alunos, de forma crítica, interativa e colaborativa, procurando resolver uma situação problema, que é retirada do seu contexto de vida real, sob o acompanhamento facilitador

de um ou mais tutores. Por isso, trata-se de uma metodologia centrada no aluno (Savin-Baden et al., 2011). O problema que é levantado a partir dos interesses e das necessidades dos alunos, torna-se o ponto de partida de todo o processo. Dá-se, então, entre os elementos do grupo, a distribuição de papéis que são rotativos. O mediador fica responsável por incentivar a discussão entre os componentes do grupo e deve mostrar-se atento para que os passos do processo sejam seguidos. O redator tem como função sintetizar e partilhar as discussões feitas pelo grupo; e os demais membros do grupo que têm como função participar ativamente nas discussões e na busca de possíveis resoluções para o problema.

Chagas, Faria, Mourato, Pereira & Santos (2010; 2012), mencionam três aspetos considerados qualidades positivas quanto à utilização da APP em contextos de ensino-aprendizagem, nomeadamente, o facto de se processar de acordo com determinado contexto, de envolver interação social e de ser autodirecionada. Sobre a primeira qualidade, destacam-se as vantagens do problema: fazer parte do contexto de vida real dos alunos, sendo que o objetivo, nesse processo, é incentivá-los a identificar os seus conhecimentos acerca do problema em questão, bem como reconhecer aquilo que necessitam abarcar para agregá-los a novas informações e conhecimentos. A segunda qualidade relaciona-se com a ênfase que deve ser dada à possibilidade dos alunos refletirem e colocarem para o grupo os seus conhecimentos. Ao trabalharem nos pequenos grupos com o acompanhamento de um tutor, os alunos são incentivados a identificar os novos conhecimentos e as suas necessidades de aprendizagem. Esse processo é reconhecido como importante por facilitar a formulação, síntese e avaliação do conhecimento. O papel do tutor na APP deve ser o de facilitador da aprendizagem e não o papel de transmissor de conhecimentos. Deve assegurar que o trabalho das equipas aconteça de modo eficaz, estimular e promover discussões e interações entre os grupos. Dentro da proposta da APP, o processo de aprendizagem precisa revelar-se claro, a facilitar, inclusive, a metacognição pelo aluno (Chagas et al., 2012). A terceira qualidade relaciona-se com as situações de ensino-aprendizagem que são geradas por meio de todo este processo, tornando-as significativas. Formulando seus próprios objetivos e estratégias de aprendizagem, os alunos tornam-se conscientes do seu processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, mais autónomos e responsáveis por esse processo.

Entre os modelos utilizados na APP, para a OF em ES, optámos pelo modelo denominado *Seven-jumps*, (Visschers-Pleijers, Dolmans, Wolfhagen & Van der Leuten, 2005), conforme apresentamos na Figura 3.5.

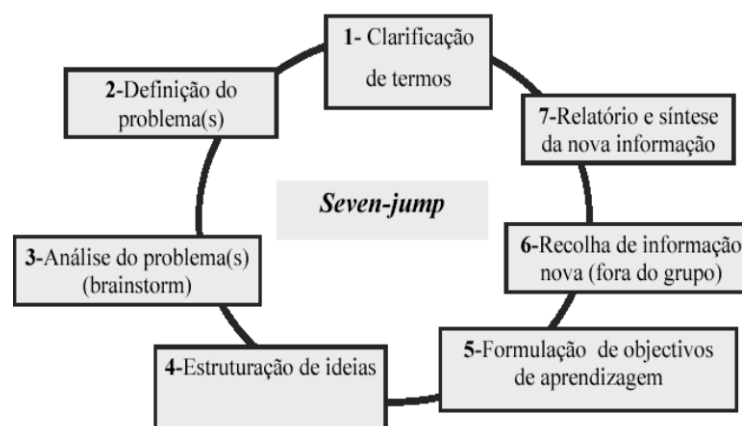


Figura 3.5. Modelo *seven-jumps* de concretização da APP.

Visschers-Pleijers e colaboradores (2005) consideram cinco passos (de 1 a 5) como preliminares. No passo 1, “Esclarecendo conceitos”, torna-se importante clarificar os conceitos que os alunos já detêm acerca do problema e aqueles sobre os quais precisam buscar mais informações. É o momento em que todos podem (e devem) pedir e dar esclarecimentos sobre alguma questão, evitando, assim, confusões ou mal entendidos futuros e permitindo que todos partam de um ponto comum. No passo 2, “Definindo o problema”, o importante é estabelecer os limites da questão. Nesse sentido, devem apresentar novas propostas sobre o problema, até que cheguem a uma definição clara e concreta sobre ele. No passo 3, “Analisar o problema (*brainstorm*)” é o momento em que o grupo explora ainda mais detalhadamente esse problema, agora levantando o máximo de conhecimentos, hipóteses e dúvidas. Nesta etapa devem: i) listar aspetos e explicações pertinentes ao referido problema; ii) apresentar informações adicionais sobre aspetos relacionados e explicações alternativas sobre o referido problema; iii) fazer perguntas mais detalhadas e procurar informações adicionais a respeito de aspetos relevantes quanto às explicações de colegas; iv) fazer perguntas sobre assuntos que não estão claros ou consistentes; v) evitar a exclusão, *a priori*, de possíveis explicações; e vi) listar todas as alternativas levantadas pelo grupo, durante o *brainstorm*. No passo 4,

“Análise do problema e classificação sistemática”, é o momento em que o grupo deverá fazer a estruturação das ideias levantadas, classificando-as, fazendo a interrelação entre elas, observando aquelas situações em que ficaram lacunas ou falta de clareza. No passo 5 “Formulando os objetivos de aprendizagem”, com base no que foi realizado no Passo 4, o grupo deverá verificar os conhecimentos que estão a faltar, que necessitam ser adquiridos e, a partir deles, formular os objetivos de aprendizagem de modo que fiquem muito claros e concretos. O passo 6, “Auto estudo”, é o momento em que cada elemento do grupo busca individualmente novas informações sobre o problema. Este é um passo em que os alunos devem ter em atenção alguns detalhes importantes sobre suas atitudes, e entre essas, destacamos:

- xv. a auto-disciplina e o estabelecimento de metas de estudo;
- xvi. o cuidado na seleção das fontes de informação, avaliando-as no que tange à validade, data de publicação, autor, público-alvo, além de relacioná-las com o foco do problema;
- xvii. observar com atenção os dados que estão a ser estudados no sentido de que estejam: sendo compreensíveis, contribuindo para trazerem novos conhecimentos sobre o problema, revelando lógica de acordo com o problema proposto;
- xviii. elaborar um relatório crítico acerca do que está lendo e estudando, e fazer anotações críticas sobre o assunto, apontando os nomes dos autores, e determinar se o que foi estudado poderá ser apresentado de forma clara e trazer contribuições para o grupo.

O último passo, o 7, é definido por Visschers-Pleijers et al., (2005) como o passo da “Discussão”. O grupo volta a trabalhar em conjunto e cada participante apresenta, de forma clara e breve, os novos conhecimentos encontrados, ao estabelecer-se a ligação com o problema e com os objetivos de aprendizagem. O grupo discute acerca de cada apresentação, esclarecendo dúvidas, levantando novas questões, verificando a falta de clareza sob algum dos aspetos. Depois dessa fase, os novos conhecimentos adquiridos deverão ser partilhados com os colegas dos demais grupos.

Por último destacamos que, apesar das muitas qualidades e vantagens da aplicação da APP, para os alunos que estão acostumados com os paradigmas tradicionais de ensino-

aprendizagem, essa caracteriza-se como uma metodologia desafiante (Savin-Baden et al., 2011). Quando a APP é utilizada em cursos na modalidade *online*, os desafios são ainda maiores, pois, segundo Savin-Baden e colaboradores (2011), são dois os novos elementos com os quais os alunos têm contacto, nomeadamente, a própria APP e modalidade de ensino-aprendizagem *online*. Estes autores chamam a atenção para o impacto que esta questão pode ter não somente sobre a APP, mas também sobre o conteúdo curricular a ser estudado. Apesar dos desafios a ser enfrentados, optámos pela utilização da APP na OF em ES, seguindo o paradigma *Seven-jump*, por levarmos em consideração os estudos que indicam as vantagens da utilização desta metodologia em cursos *online* (Chagas et al., 2012; Savin-Baden et al., 2011), já que a própria temática da ES sugere uma proposta mais interativa e reflexiva para a promoção e consolidação de aprendizagens significativas segundo suas diferentes temáticas.

3.3.3. As cinco etapas do modelo de e-learning segundo Salmon.

Ao considerarmos o quão pouco à vontade muitos professores e educadores se veem ante a utilização das TIC (Brito, 2012; Costa et al., 2012), revelando pouca (ou mesmo nenhuma) experiência na participação em cursos em EaD e diante da possibilidade de interrelação e de integração com as outras estratégias metodológicas aplicadas na OF, optámos, do mesmo modo, pela utilização da metodologia dos cinco estágios de Salmon (2002). Essa proposta metodológica orienta o trabalho do tutor, ou *e-moderador* conforme a designação de Salmon (2002), bem como orienta o trabalho dos alunos (*e-formando*), de modo a que a ambientação no espaço *online*, a utilização das TIC e a integração dos *e-formandos* aconteça de forma progressiva e equilibrada. A proposta de Salmon (2002) foca-se especialmente na forma como o *e-moderador* conduz todo o processo de ensino-aprendizagem, sendo que grande parte do sucesso desse processo depende mesmo do desempenho do *e-moderador*.

Esse paradigma de *e-moderação* contempla cinco etapas. O *e-moderador* tem um papel importante e diferenciado em cada uma destas cinco etapas, de modo a conduzir o processo de ensino-aprendizagem de forma tranquila e eficaz, permitindo que os *e-formandos* avancem no processo gradativamente, desde a entrada e o domínio da plataforma utilizada, até ao desenvolvimento do conhecimento. O paradigma apresenta-se

numa escala gradativa, sendo que em cada uma das escalas, o *e-formando* vai desenvolvendo níveis diferentes de habilidades, com o acompanhamento do *e-moderador*. A Figura 3.6 representa o paradigma proposto por Salmon (2002), e nela se encontram descritas as cinco etapas desse paradigma. Cada nível implica a aquisição do *e-formando* sobre algumas competências referidas no canto inferior esquerdo de cada nível e exige diferentes competências e intervenções do *e-moderador* referidas no canto superior direito de cada nível.

A primeira etapa, “Acesso e Motivação”, é muito importante, pois trata-se do momento de preparação e motivação dos *e-formandos* para utilização da plataforma. Nessa etapa, estão contemplados os problemas técnicos com o *hardware*, *software*, problemas com a senha de acesso à Internet. Tais problemas devem ser resolvidos com a ajuda do apoio técnico. O *e-moderador*, por sua vez, deve estar atento a esse momento, dando o apoio e estimulando os *e-formandos* a participarem e a superarem as eventuais dificuldades. Deve ainda enviar mensagens de acolhimento e de boas vindas, além de estimular os alunos a deixarem também as suas mensagens iniciais.

Na segunda etapa, “Socialização Online”, são operacionalizadas as bases da interação que servirão para o estreitamento dos laços afetivos entre os *e-formandos* e são voltadas para a formação de uma cultura de grupo. Cada aluno define o seu perfil *online*, partilha um pouco de si e procura interagir com os outros. É importante que o *e-moderador* conheça bem cada *e-formando*, continue a estimular o trabalho interativo e colaborativo e a dar apoio nas dificuldades encontradas pelos *e-formandos*.

Na terceira etapa, “Partilha de Informação”, são realizadas várias atividades que têm por objetivo a partilha de informação sobre os conteúdos, e os *e-formandos* devem começar a interagir entre si mais ativamente, trabalhando em cima dos objetivos e das atividades propostas. É a etapa da maturação do grupo. O *e-moderador* deve estar atento às atividades que estão sendo realizadas, acompanhando-as, dando *feedback*, estabelecendo ligações e sintetizando as temáticas discutidas. Deve impulsionar os *e-formandos* a alcançar o nível seguinte, mas para isso precisa estar atento àqueles *e-formandos* que estão mais avançados, providenciando tarefas mais avançadas para eles, evitando a sua desmotivação.

A quarta etapa, “Construção do Conhecimento”, é direcionada à consolidação da aprendizagem. Deve ser ainda mais estimulada à exploração, discussão e avaliação entre

os *e*-formandos acerca dos temas estudados. Nessa etapa é importante relacionar a teoria com a prática e, nesse caso, o *e*-moderador deve ficar com um papel menos ativo, dando espaço para que a discussão aconteça mais entre os *e*-formandos, procurando fazer um pouco o papel de *e*-formando, interrogando e investigando a construção dos conhecimentos adquiridos.

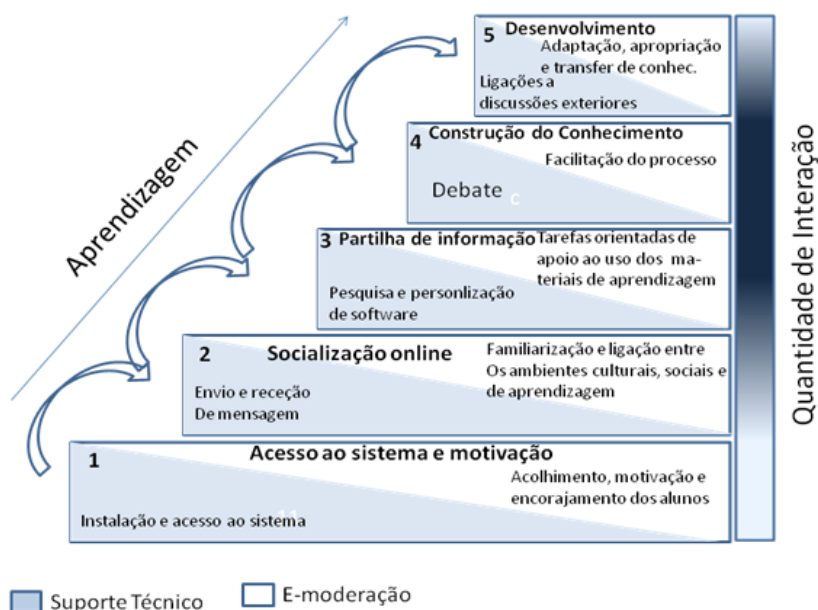


Figura 3.6. Modelo das 5 etapas de Gilly Salmon (2000).

A quinta etapa, “Desenvolvimento pessoal”, é a etapa que leva à autonomia. O *e*-formando procura atingir os objetivos individuais, refletindo sobre esses e revelando compreender o seu processo de aprendizagem, tornado-se autor em vez de apenas consumidor de informação. Deste modo, passa também a gerar conhecimento. O papel do *e*-moderador é continuar a dar apoio às dúvidas e necessidades, além de estimular o pensamento crítico. Deve ainda levar o *e*-formando a fazer uma análise crítica do seu percurso pessoal, das aprendizagens adquiridas e das experiências interativas e colaborativas do grupo.

Neste paradigma, *e*-formandos e *e*-moderador assumem papéis diversificados, sendo que, para cada etapa proposta, há uma crescente autonomia dos *e*-formandos na construção do seu conhecimento. O *e*-moderador deverá ter, além de competências técnicas, conhecimento acerca da *e*-moderação. No que se refere à interatividade, pois há

uma evolução a partir de cada etapa. Inicialmente cada *e-formando* interage com um ou dois colegas, aumentando essa frequência durante a segunda, terceira e quarta etapas. Na última etapa, dá-se um processo de diminuição da interatividade, por conta dos objetivos da aprendizagem a serem mais individualizados. Todavia Salmon (2002) chama a atenção para o facto de que a tendência é que a maioria dos *e-formandos* não passe da etapa dois, no que tange à socialização, a não ser que o *e-moderador* esteja muito atento a esta questão e promova a interatividade entre os envolvidos. Considera-se o papel do *e-moderador* de suma importância no sentido de conseguir levar os alunos a dar um salto qualitativo e levá-los a construir uma comunidade de aprendentes. Atentando à complexidade do papel do *e-moderador* e procurando encontrar formas de motivar os participantes neste estudo, a construir uma comunidade de aprendentes e alcançarem uma aprendizagem significativa no âmbito da ES, para além de cuidarmos por adotar as orientações metodológicas propostas pela APP e por Salmon (2002), preparámos uma estrutura organizativa de “sala de aula online” que contribuisse para a promoção deste objetivo.

3.3.4. A sala de aula *online*.

Mais importante do que pensar primeiramente no ambiente tecnológico a ser utilizado, é ter em consideração a proposta metodológica da formação (Lagarto & Andrade, 2009; Valente, Moreira & Dias, 2009). Foi o que fizemos anteriormente quando apontámos os objetivos e metodologias adotadas para a realização da OF. Todavia, dando prosseguimento à estruturação da OF, ao pensarmos na organização do ambiente virtual a ser adotado, optámos por aplicações da Web 2.0, a fim de que promovêssemos um trabalho interativo, reflexivo e colaborativo entre os participantes. Dentre as muitas aplicações existentes no *cyberespaço* que abrem estas possibilidades, adotámos o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) Moodle e também pela utilização de aplicações de webconferência, nomeadamente, a Cisco Webex e o *Skype*. Para além do AVA Moodle e das aplicações em webconferências, adotámos também algumas aplicações que foram utilizadas de forma integrada em atividades que em muito contribuíram para um trabalho colaborativo e interativo, como foi o caso do Cmaptools, do Googledocs e do Formulário Google.

O AVA Moodle

O Moodle é um sistema de gestão de aprendizagem *Learning Management System* (LMS), mais conhecido como Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), suportado por uma rede de Internet. A palavra Moodle tem origem no acrónimo da palavra inglesa ***Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment***. Foi criado e desenvolvido dentro de num sistema *Open Source* de *software* livre, em 2001, por Martin Dougiamas (Nunes, 2012). O Moodle é facilmente integrado em qualquer sistema operacional, como por exemplo, *Unix, Linux, Windows, MacOS X*. (Lagarto & Andrade, 2009; Valente, et al., 2009), por ser uma plataforma flexível, fácil de ser modificada. Pelas características anteriormente mencionadas, além da sua flexibilidade e de permitir que diferentes *plugins* sejam integrados no seu sistema, de acordo com as necessidades de cada usuário, é cada vez maior a sua aceitação em diferentes países, conforme apontam as estatísticas disponibilizadas no seu *site* oficial moodle.org²⁶. O Moodle foi desenvolvido dentro de uma perspetiva pedagógica sócio-construtivista, como acontece com quase todos os LMS desenvolvidos atualmente (Valente et al., 2009). Um sistema de LMS ou um AVA, segundo Lagarto e Andrade (2009, p. 62):

[...] acolhe diferentes cursos, regista os estudantes inscritos, disponibiliza e gere conteúdos de acordo com as orientações do gestor, permite a comunicação entre estudantes e entre estudantes e tutores através de ferramentas de comunicação assíncrona e síncrona, regista os passos do estudante no seu interior, com a indicação do tempo utilizado, regista dados geral e produz mapas estatísticos, permite a construção de questionários para a avaliação formativa ou sumativa, regista classificações de forma automática, entre outras possíveis funcionalidades.

Por ser um sistema que oferece uma série de possibilidades já referidas, ainda é muito usado para a criação de cursos *online*, páginas de disciplinas, grupos de trabalho e comunidades de aprendizagem.

Em Portugal, assim como em muitos outros países, conforme apontam as estatísticas, o Moodle também tem sido uma das plataformas mais comumente usadas

²⁶ Estatística da adesão do Moodle <http://moodle.net/stats/>

em cursos presenciais. Porém, mais especialmente em cursos *e-learning*, apesar de existirem outras diferentes plataformas LMS, instalando-se uma “verdadeira moodlemania” (Valente et al., 2009, p. 45).

A despeito da proposta sócio-construtivista e de todas as ferramentas e recursos que possibilitam um trabalho interativo e colaborativo em AVA, os estudos têm apontado que, na maioria dos casos, o Moodle tem sido subaproveitado. É usado com mais frequência como um repositório de materiais do que propriamente para um processo de integração de tecnologias e práticas pedagógicas (Valente et al., 2009), mas sim pode se tornar um contributo para a realização de trabalhos dentro de uma perspectiva sócio-construtivista. Depreende-se destes resultados que, para que o processo de ensino-aprendizagem seja efetivamente interativo e colaborativo, há que se estar atento tanto ao paradigma pedagógico do projeto do curso quanto ao perfil do professor ou *e-moderador*, quanto à escolha do ambiente tecnológico. A plataforma Moodle oferece todas as possibilidades e os meios de serem desenvolvidas experiências interativas e colaborativas de aprendizagem. Entretanto, é necessário que seja ultrapassado o paradigma centralizador e transmissor de conhecimento, tão arraigado ainda nos espaços de ensino-aprendizagem. Dos recursos encontrados no AVA Moodle que podem ser promotores de aprendizagens interativas e colaborativas, destacamos, neste estudo, apenas aqueles que foram utilizados na OF, nomeadamente, o Fórum, Diário, Tarefas e Wiki.

O Fórum de discussão é um espaço destinado à realização de discussões ou “diálogo cognitivo” (Jorge, 2012) acerca de uma determinada temática. Os alunos participam nestas discussões de forma assíncrona, tendo a liberdade de expressarem livremente o seu ponto de vista sobre o tema em discussão, bem como interagir com os colegas, comentando criticamente, (corroborando ou contradizendo) os seus comentários. Geralmente o professor lança questões que estimulam a discussão, incentivando os alunos a expressarem as suas ideias, contudo este deve estar atento aos possíveis abusos quanto ao uso desse AVA, determinar limites e incentivar a participação dos mais tímidos (Lynn Alves, 2009). Por ser um recurso colaborativo, todos os alunos têm acesso às mensagens que são colocadas nos fóruns. Constitui-se, também, um importante instrumento de avaliação formativa. Apesar de ser umas das ferramentas assíncronas mais usadas, dá-se, por parte dos participantes de cursos *online*, certa desmotivação no que tange à sua utilização (Jorge, 2012). Por uma série de fatores responsáveis por esta problemática,

Jorge (2012) chama nossa atenção: “ [...] sem uma supervisão adequada, estratégica e deliberada, os debates dos estudantes não vão além das meras opiniões, vagamente baseadas em exercícios elementares de indução e dedução” (p.19), daí a necessidade de haver maior atenção por parte do professor na dinamização dos fóruns de discussão.

O Diário é um recurso utilizado geralmente para registrar o processo de aprendizagem individual. Por ser uma ferramenta individual, apenas o aluno e o professor têm acesso aos comentários contidos neste espaço. Lynn Alves (2009) sugere que o professor acompanhe os registros, questionando-os, avaliando-os ou simplesmente comentando-os, para acompanhar e avaliar o percurso do aluno. Este é um recurso muito rico para os alunos exporem seus medos, dúvidas, inseguranças, expectativas, avanços, recuos etc., entre outras situações, sendo também um instrumento de avaliação formativa bastante eficaz.

Na ferramenta Tarefas o professor disponibiliza orientações sobre as atividades que os alunos deverão realizar. Esta não é uma ferramenta colaborativa, mas apenas informativa.

A Wiki, também conhecida como Escrita Colaborativa, possibilita que um texto seja escrito sob a autoria de diversos autores. Neste espaço, os alunos podem usar de diferentes ferramentas para tornar o texto mais rico e interessante. Podem fazer hiperligações, colocar imagens, editar, incluir, e excluir o que foi feito. Enfim, podem interagir e construir um material colaborativamente. Esse tipo de atividade configura-se como um grande desafio para todos os envolvidos, mesmo considerando-se que os alunos não estejam acostumados a este tipo de experiência (Lynn Alves, 2009). Geralmente, em função desta falta de experiência, os textos construídos acabam por ficar desconectados, sem um sentido de continuidade, pois que há também um certo receio de alterar o que foi exposto pelos colegas. Por essa razão, o professor deve organizar os alunos em grupos pequenos e estar atento à mediação neste processo de construção dos textos colaborativos. A possibilidade de escrever coletiva e colaborativamente é um exercício de autonomia e de cooperação que deve ser estimulado.

O papel da webconferência

Segundo Bentley e Collins (2007), a utilização de webconferência para a comunicação entre as pessoas não é um fenómeno novo. O que muda atualmente é a

ampliação das possibilidades que as novas ferramentas para este fim têm oferecido em relação ao que era oferecido há dez anos. Os diferentes tipos de ferramentas de webconferência que têm sido desenvolvidos permitem que a comunicação síncrona aconteça mais facilmente, seja em pequenos ou em grandes grupos de pessoas.

O termo webconferência deriva do inglês *web conferencing* que significa conferência por meio da Web 2.0. Ou seja, são encontros ou reuniões onde cada participante utiliza o seu computador pessoal e, por meio de aplicações e ferramentas que permitem a utilização de recursos interativos, suportadas pela internet, conversam sincronamente. De acordo com cada uma das aplicações e ferramentas existentes, algumas permitem o compartilhamento, ao mesmo tempo, de som, imagem, vídeo, texto e outras, permitindo-se o compartilhamento de apenas algumas dessas ferramentas (Castro, Bastos & Vargas, 2012). Algumas das ferramentas de webconferência atualmente são projetadas para ser utilizadas por pequenos grupos de pessoas, outras para grandes grupos, que se podem reunir de suas casas, universidades, escritórios, enfim, de qualquer lugar onde tenham acesso à Internet. O grande diferencial destas ferramentas é a possibilidade de combinar diferentes recursos midiáticos, nomeadamente, a apresentação de vídeos, imagens, aplicativos de apresentação de documentos (Power Point, Prezi, PDF), de texto escrito por meio de *chat* o que amplia a mobilização do diálogo entre as pessoas, além do Whiteboard (quadro branco) para registros e anotações (Pesce, Hessel & Bruno, 2010). Algumas delas permitem ainda a gravação dos encontros e o compartilhamento desses para posterior visualização.

Entre as muitas ferramentas de webconferência existentes, as conhecidas por serem gratuitas, são: o Skype, Netmeeting, Messenger, Google Plus Hangout; Facetime, FlashMeeting. Suas características são diversas e a maioria dos recursos disponibilizados naquelas ferramentas, como dissemos, são gratuitos. Outras, por serem ferramentas mais eficazes e completas, são usadas profissionalmente por empresas e organizações, e são pagas. Além de permitirem a participação de mais pessoas, apresentam mais e melhores recursos e ferramentas. Estas também detêm diferentes características e preços. Entre aquelas que apresentam um valor mais elevado, encontram-se o Adobe Connect, Cisco Webex e Saba. Entre os sistemas de webconferência que apresentam preços mais acessíveis estão o Vyew, Yugma, GoTo Meeting e Elluminate, agora chamado de

Blackboard Collaborate. Há também a ferramenta de webconferência COLIBRI²⁷, utilizada pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Foi desenvolvida pela Fundação para a Computação Científica Nacional (FCCN), com o objetivo de oferecer às instituições de Ensino Superior portuguesas uma ferramenta que permitisse a realização de sessões de trabalho colaborativo, de baixo custo para essas instituições. O desenvolvimento de novas ferramentas de *webconferência* vem aumentando a cada dia, possibilitando, em curto prazo, a disponibilidade de ferramentas mais baratas e acessíveis aos utilizadores.

Segundo Pesce e colaboradores (2010), as ferramentas de *webconferências* têm duas funções distintas como *media* de formação e de comunicação. No primeiro caso, pode servir como uma ferramenta facilitadora de espaços de discussão e reflexão dos conteúdos académicos previstos. No segundo caso, é um *medium* de comunicação interativa, que estabelece um fluxo de comunicação em rede e pode visar inclusive a construção de comunidades de aprendizagem. Não podemos deixar de referir que estas facilidades encontram-se ainda mais ampliadas com o recurso às tecnologias móveis.

O impacto positivo da utilização de ferramentas de *webconferência* na educação, tanto para os alunos, quanto para os professores, é apontado em muitos dos trabalhos que investigam esta questão (Bentley & Collins, 2007; Castro et al., 2012; Moore, 1993; Moore & Kearsley, 2007; Pesce et al., 2010). São muitos os benefícios referenciados acerca da utilização deste tipo de ferramentas em cursos em EaD. Segundo Moore (1993), a *web* possibilita não somente a redução ou a exclusão da distância transacional, mas também o desenvolvimento da autonomia dos alunos, o que não acontece quando da utilização de outros tipos de ferramentas usadas em EaD. A lista de vantagens referida por Bentley e Collins (2007), para melhorar as experiências dos seus alunos no ensino superior, tornou-se grande e destacamos apenas algumas delas. Estas ferramentas apresentam as seguintes utilidades: para proverem aulas adicionais fora do *campus*; quando o professor fica impedido de chegar ao *campus* para a sua aula regular; quando o acesso ao *campus* fica impossibilitado por razões de emergência; para fornecer *feedback* aos alunos, quando os alunos estão em localizações geográficas diferentes ou longínquas; para os alunos fazerem apresentações ao vivo; para gravar as aulas ou encontros ocorridos e disponibilizarem-nos para serem revistos posteriormente; na criação de *webinars* para

²⁷ COLIBRI Ambiente <http://goo.gl/AyIy3v>

compartilhar informações; na capacitação dos professores, entre outras funções. Algumas outras referências às vantagens, sobre a utilização de ferramentas de webconferência na educação, destacam as seguintes: i) promoção de espaços de socialização e de interação entre os alunos entre si e entre alunos e os professores; ii) diálogo e reflexão sobre as questões de estudo em tempo real; iii) aprofundamento de temas de estudo; iv) ultrapassagem da impessoalidade existente nas demais ferramentas comumente usadas em EaD; e v) desenvolvimento de novas competências comunicacionais e de autonomia nos alunos (Bentley & Collins, 2007; Castro et al., 2012; Moore, 1993; Pesce et al., 2010).

As maiores dificuldades encontradas na utilização destas ferramentas referem-se a problemas quanto à velocidade da Internet e à utilização de equipamentos desfasados (Castro et al., 2012; Pesce et al., 2010). Por ser ainda uma ferramenta muito nova para a maioria dos professores e também dos alunos, algumas outras dificuldades são percebidas, nomeadamente, o desafio dos professores em fazer com que os alunos participem ativamente nas discussões, deixá-los mais à vontade perante o sistema, o desafio para professores e alunos em relação ao domínio técnico das ferramentas (Moore & Kearsley, 2007) e em acordar algumas normas de “netiqueta” (Shea, 1994).

O reconhecimento do potencial, facilidades e vantagens relativas à utilização de ferramentas de webconferência, por parte das universidades dos EUA e da Austrália, tem elevado o número de adoção dessas tecnologias (Bentley & Collins, 2007). No Brasil, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) passou a incentivar a utilização das ferramentas pelas universidades do sistema de Universidade Aberta do Brasil (UAB), que passou a incorporar a ferramenta do Adobe Acrobat Connect Pro Meeting nas atividades dos cursos oferecidos por aquelas unidades.

Convém destacar que, para que se possa ter acesso a todas as vantagens e facilidades na utilização de ferramentas de webconferência, é imprescindível que os professores estejam devidamente capacitados, tanto em relação à utilização da tecnologia em si, quanto no que se refere às questões de ordem didático-pedagógica (Bentley & Collins, 2007; Pesce et al., 2010). Outro fator relevante para que seja bem sucedida a experiência da utilização destas ferramentas é o papel do tutor/professor/e-moderador, sobre o qual discorreremos na respetiva secção deste capítulo.

Os aplicativos: Cmaptools, Google documents e Formulário Google

Pretendemos, neste espaço, fazer uma breve apresentação desses três aplicativos anteriormente referidos, disponíveis gratuitamente na Web 2.0, e que foram utilizados na OF com o objetivo não somente de realizar algumas tarefas pedagógicas, mas também de levá-los ao conhecimento dos professores, procurando motivá-los para novas descobertas e aprendizagens acerca das tecnologias.

O Cmaptools²⁸ é um aplicativo gratuito, desenvolvido pelo Institute for Human Machine Cognition da Universidade de West Florida, que permite a construção de mapas conceituais. Trata-se de um aplicativo bastante usado em todo o mundo por ser livre; permitir a construção de mapas conceituais de forma individual ou colaborativa e ser adaptável a qualquer tipo de plataforma (Linux, Windows, Mac, entre outras).

Os mapas conceituais, como ferramentas gráficas, desenvolvidas por Joseph Novak na década de 1970, que colaboram na organização e representação dos conhecimentos. Segundo Gava, Menezes e Cury (2003) “Eles são utilizados como uma linguagem para descrição e comunicação de conceitos e seus relacionamentos, e foram originalmente desenvolvidos para o suporte à Aprendizagem Significativa de Ausubel (1968)”. Os mapas conceituais têm como pressuposto a teoria da aprendizagem significativa, partindo do princípio que só adquirimos novos conhecimentos quando eles estão relacionados com aquilo que já conhecemos, ou seja, quando alteramos os conhecimentos que já tínhamos a partir dos novos conhecimentos, estabelecendo conexões entre eles. Os mapas conceituais podem ser usados para expressar ideias, conceitos, fazer sínteses por meio de diagramas, sendo que há uma estrutura hierárquica nestes diagramas, os conceitos mais gerais são colocados no topo do mapa e os demais conceitos são criados a partir deles. Os conceitos expressados em cada figura do diagrama são (inter)ligados por linhas. Sobre estas linhas são colocadas as palavras que servem de ligação entre os dois conceitos. Nesse sentido, ao promover não só a representação esquemática dos conceitos, mas também as relações existentes entre eles, os mapas conceituais podem otimizar o processo de aprendizagem. Na Figura 3.7 apresentamos um exemplo do mapa conceitual elaborado por uma das participantes da OF.

²⁸ <http://cmap.ihmc.us/download/>

A Google é uma empresa que vem crescendo exponencialmente a cada dia no mercado, disponibilizando aos seus usuários uma gama de novos aplicativos e ferramentas, que podem ser utilizadas para os mais variados fins. A sua ferramenta, motor de busca de informações foi a que se tornou conhecida mais rapidamente. Entretanto, a cada dia, novas ferramentas e aplicativos são desenvolvidos e disponibilizados aos utilizadores. Dentre estas muitas ferramentas e aplicativos (Google Académico, Orkut, Google maps, Google Earth, Google Tradutor, entre outras), optámos pela utilização na OF de duas ferramentas de escrita colaborativa, nomeadamente o Google documents (Googledocs) e o Formulário Google.

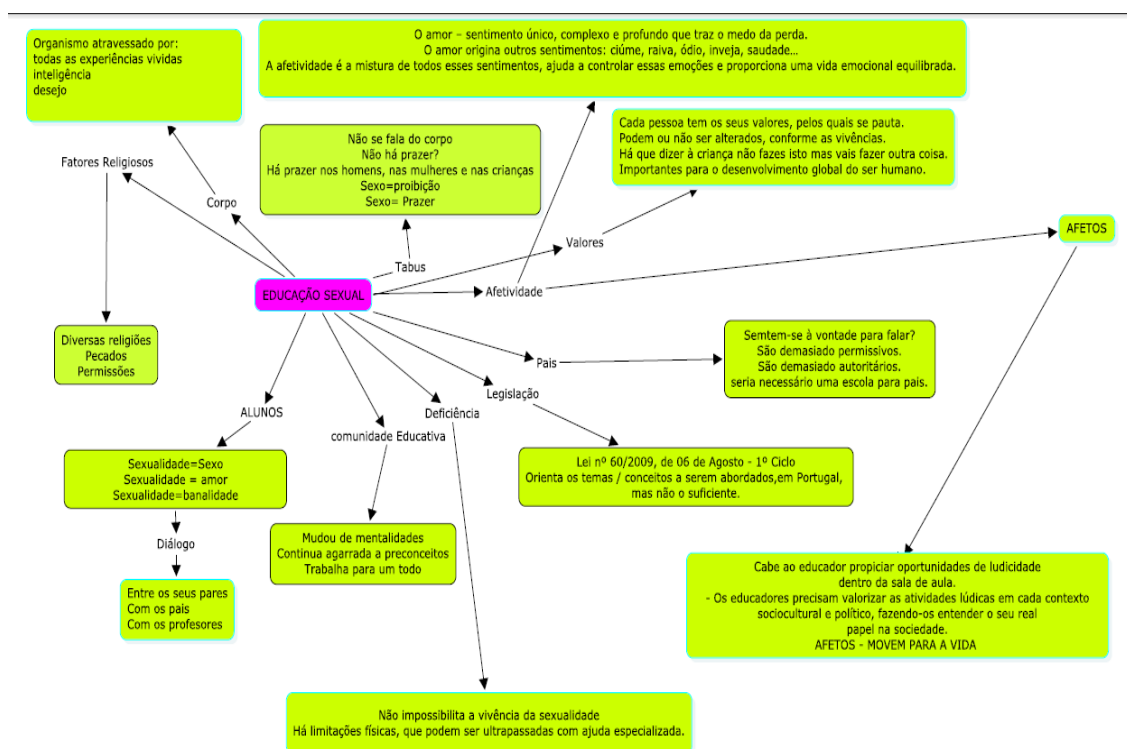


Figura 3.7. Mapa conceitual elaborado por uma das participantes da OF

O Googledocs é uma ferramenta da Google que permite a construção de textos colaborativos, razão pela qual pode ser utilizada tanto em nível pessoal quanto pedagógico. Por ser gratuito, de fácil acesso e navegação, para além de possuir diversas funcionalidades, o Googledocs é atualmente um dos *sites* mais populares (Barroso & Coutinho, 2009). Para utilizá-lo, basta que os utilizadores tenham uma conta do Gmail. O criador do documento pode autorizar o compartilhamento com as pessoas que desejar, autorizando a sua visualização e edição, ou apenas sua visualização. O documento criado

fica disponibilizado de forma *online* e poderá ser acessado de qualquer computador que esteja ligado à *Internet*. Ela permite a utilização do Word, Power Point, Excel, de *hiperlinks*, bem como serve para anexar imagens e vídeos (Bottentuit Junior, Lisboa & Coutinho, 2011). É uma excelente ferramenta para construir textos colaborativos de forma síncrona ou assíncrona.

O Formulário Google também é uma ferramenta direcionada para a obtenção de recolha de dados. Tanto no âmbito profissional quanto no académico, esta ferramenta é bastante útil para recolha de dados, quando se deseja fazer uma pesquisa. O Formulário Google está integrado à conta do Googledocs e segue os mesmos princípios para a abertura de um novo documento, ou seja, o utilizador cria o formulário e pode autorizar o compartilhamento deste para edição e visualização, ou somente para visualização. Esta ferramenta permite que sejam criados diferentes tipos de questões abertas ou de múltipla escolha, dependendo do tipo de dados que se deseja recolher (quantitativos ou qualitativos). Estes formulários podem ser enviados por email ou integrados a algum site ou AVA. As respostas obtidas ficam guardadas no Google Drive do criador, podem ser acessadas por ele e são apresentadas em formato de gráfico e percentagens simples. Segundo Bottentuit Junior e colaboradores (2011), esta ferramenta pode ser usada em diversas áreas disciplinares “tais como matemática, estatística, geografia, história e língua portuguesa”. Estes autores destacam ainda a importância da sua utilização em contexto educativo, para incentivar a exploração de novas informações, como também como forma de estimular e familiarizar os alunos no processo da investigação científica.

3.3.5. A importância do papel do professor.

O desenvolvimento das TIC tem gerado novas exigências na sociedade da informação, sendo uma delas a “formação ao longo da vida”. Todavia, o próprio desenvolvimento das TIC tem permitido a ampliação de espaços de formação contínua ao longo da vida, por meio da expansão de novas modalidades de ensino-aprendizagem em EaD, como é o caso do *e-learning* e o *b-learning*. O aumento da oferta de cursos fez surgir uma nova figura no sistema educacional: o tutor (Almeida, Marroig & Pinto, 2014). Essa demanda tem feito com que os professores assumam esta nova função, muitas vezes

sem o devido preparo (Cabanas & Vilarinho, 2007). Frente a essa realidade, surge a problemática: qual é o papel do professor-tutor? Quais são as suas funções?

Segundo Aretio (2001), não há um consenso entre as instituições e nem entre os autores acerca da designação do docente que atua no sistema de EaD. De acordo com as diferentes funções que o docente desempenha, recebe uma determinada designação: tutor, assessor, facilitador, conselheiro, orientador, consultor (Aretio, 2001), instrutor (Moore & Kearsley, 2007) ou *e-moderador* (Salmon, 2002). Apesar da designação “tutor” ser a mais comumente usada na literatura, continuaremos a usar a designação “professor” por nos referirmos, neste estudo, às funções exercidas pelo professor nos cursos em EaD.

Não há consenso quanto à designação deste docente conforme mencionamos, todavia há consenso entre os autores de que o papel do professor é a chave do sucesso nos cursos em EaD, de acordo com as suas principais atribuições: interagindo diretamente com os alunos, incentivando-os, orientando-os, esclarecendo dúvidas, estimulando e fortalecendo o processo de aprendizagem autónoma, pois é sobre este professor que recai toda a responsabilidade pelo bom desempenho da instituição, já que é ele também quem a representa (Abreu-e-Lima, 2010; Almeida et al., 2014). Segundo Moore & Kearsley (2007, p.149), “o instrutor é, definitivamente, os olhos e os ouvidos do sistema”. Essa é a razão de fundamental importância para que o trabalho do professor seja mais valorizado, situação que nem sempre vem acontecendo (Moore & Kearsley, 2007), tendendo a ser “um componente menos visível da aprendizagem a distância” (Jorge, 2012, p.17). Necessário se faz também que o trabalho do professor em EaD seja respaldado por toda uma equipa, em especial, no que tange às tecnologias, tendo-se em conta que a grande parte destes professores não têm desenvolvidas as competências em TIC (Moore & Kearsley, 2007). O nível de competências e habilidades exigidas do professor é bastante elevado e, como asseguram Almeida e colaboradores (2014), citando (Machado & Machado, 2004, p. 5), “Exige-se mais do tutor de que de cem professores convencionais.”

Segundo Jorge (2012, p.19), são basicamente quatro as funções do professor em EaD: “conceção e organização; dinamização e socialização, apoio tecnológico; e ensino”. Bernardino (2011) define como sendo três as funções do professor em EaD, sendo elas: técnica, gerencial e pedagógica. Com o objetivo de encontrar as habilidades e competências do professor que mais influenciavam na aprendizagem dos alunos e quais

as que menos influenciavam, Almeida e colaboradores (2014), encontraram 186 habilidades e competências de um professor em apenas 12 publicações acedidas. A partir deste referencial teórico, organizaram um grupo de cinco habilidades e 13 competências básicas (Figura 3.8) que foram apresentadas a um grupo de 99 alunos (que já são gestores educacionais) e 14 tutores do curso MBA em Gestão Empresarial, na modalidade *b-learning*, para esses perceberem quais eram as habilidades mais referenciadas nos dois casos. Os participantes nessa investigação deveriam selecionar as três competências/habilidades que consideravam mais influentes, do 1º ao 3º lugares, escolhendo também a competência ou habilidade com menor grau de influência no aprendizado. Almeida e colaboradores (2014) encontraram os seguintes resultados: i) as três primeiras habilidades do tutor que mais influenciam a aprendizagem, segundo os alunos, foram: 1. conhecer o conteúdo da disciplina; 2. estimular perguntas, troca de experiências e de informações; e 3. usar linguagem clara e amigável na comunicação. A habilidade do tutor que acharam influenciar menos nesse processo foi gerenciar conflitos e crises. Resultado este que aponta para um ideário ainda de um professor que deve saber mais do que o aluno para transmitir o conhecimento; ii) os tutores destacaram como sendo as três habilidades mais importantes de um tutor na aprendizagem dos alunos: 1. estimular perguntas, troca de experiências e de informações, 2. responder de forma completa e rápida aos alunos e; 3. dar retorno sobre atividades realizadas em tempo adequado. A habilidade de gerenciar conflitos e crises foi também considerada a que menos influenciava na aprendizagem dos alunos. Apesar de os resultados apontados estarem em consonância com os resultados encontrados por outros estudiosos nesta área, Almeida e colaboradores (2014) chamam a atenção para um dado relevante, qual seja: “Os tutores não deram importância para as capacidades/habilidades relacionadas com as áreas “gestão acadêmica” e “relacionamento”, áreas que são consideradas importantes para a aprendizagem do aluno de acordo com vários autores” (p.162). O que vem ao encontro dos resultados dos estudos de Abreu-e-Lima (2010).

Área	Habilidade / Competência
Conhecimento	Conhecer o conteúdo da disciplina
	Ter fluência no uso da tecnologia e do ambiente virtual
Capacidade de resposta	Usar linguagem clara e amigável na comunicação
	Responder de forma completa e rápida aos alunos
	Dar retorno sobre atividades feitas, em tempo adequado
Gestão acadêmica	Estabelecer regras e esclarecer expectativas, no início do processo
	Gerenciar conflitos e crises
	Avaliar atividades de forma justa e criteriosa
Relacionamento	Incentivar interação e socialização
	Acolher e administrar os problemas [pessoais] dos alunos
Atuação pedagógica	Selecionar e oferecer material adicional sobre o conteúdo
	Instigar ideias diferenciadas nos debates
	Estimular perguntas, troca de experiências e de informações

Figura 3.8. Habilidades de Competências do tutor. Almeida et al. (2014)

Abreu-e-Lima (2010), tendo como referência a teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner, nomeadamente as inteligências: linguística, lógico-matemática, espacial, interpessoal, intrapessoal, naturalista, corporal-cinestésica e musical, procurou mapear as habilidades e as inteligências envolvidas no seu trabalho sobre tutoria virtual. O resultado dessa investigação apontou para os seguintes resultados: as inteligências corporal-cinestésica e musical, não foram apontadas pelos 152 tutores que participaram na investigação. Na sequência, foram apontadas: “Linguística – 10/13; Lógico-matemática – 7/9; Intrapessoal – 7/8; Espacial – 6/7; Naturalista – 4/6; exceto a inteligência Interpessoal, que apresentou menos habilidades desenvolvidas, 5/1”, indicando a necessidade de investir-se mais no desenvolvimento da inteligência interpessoal, confirmando os resultados do trabalho de Almeida e colaboradores (2014). A inteligência interpessoal, para Gardner, é aquela que determina a habilidade de relacionamento de uma pessoa, a sua capacidade de interação, de atenção para com o emocional das outras pessoas, de trabalhar em equipa (Abreu-e-Lima, 2010). Nessa investigação, os dados apontam para desfasagem numa das competências imprescindíveis para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem e, também para o sucesso de um curso em EaD, concluindo-se com a advertência de maior atenção ao desenvolvimento da inteligência interpessoal no trabalho de docência *online*.

Entre as habilidades e competências mais destacadas pelos autores nos quais respaldamos para esse enquadramento, as que envolvem a atenção, motivação e o atendimento diferenciado aos alunos parece ser a que mais influenciam a taxa de permanência do aluno no curso, bem como no desenvolvimento da sua aprendizagem autônoma (Moore & Kearsley, 2007). Todavia, conforme vimos pelos estudos de Almeida e colaboradores (2014) e Abreu-e-Lima (2010), este ainda é um aspecto que precisa de mais atenção na modalidade de ensino-aprendizagem. Apesar do crescente desenvolvimento da EaD e de muitos estudos indicarem inclusive uma tendência à preferência por esta modalidade de ensino-aprendizagem, os estudos que apontam para sua desfasagem, têm como uma das principais razões, a insatisfação para com o trabalho da tutoria (Abreu-e-Lima, 2010; Jelfs, Richardson & Price, 2009; Jorge, 2012; Price, Richardson & Jelfs, 2007). É comum o professor preocupar-se com a distribuição do conteúdo, com os aspectos administrativo e gerenciais que também fazem parte da sua função (Bernardino, 2011), desconsiderando-se a parte afetiva ou emocional. Nesse sentido Moore e Kearsley (2007, p.148) referem que “os melhores professores a distância têm empatia e capacidade para entender as personalidades de seus alunos, mesmo quando filtradas pelas comunicações transmitidas tecnologicamente”. Compreender que por detrás da “frieza e impessoalidade” daquelas máquinas, estão seres humanos cheios de expectativas, motivações, receios e inseguranças; pessoas que têm também os seus problemas pessoais, que têm os seus diferentes estilos de aprendizagem e diferentes tipos de personalidades, enfim, estar atento à diversidade humana existente por detrás de cada máquina conectada à internet é, sem dúvida, uma das principais chaves para o sucesso de qualquer processo de ensino-aprendizagem em especial, na modalidade EaD. De acordo com Silva (2013) “As tecnologias por si só não bastam, pois o virtual também potencializa a relação humana”. Tão importante quanto envolver os alunos em atividades e em avaliações formativas (em vez de ações puramente quantitativas), é valorizar a interação, pois “ambientes relacionais “frios” distanciam e não potencializam as manifestações espontâneas e calorosas, acolhedoras” (Silva, 2013).

Um dos grandes desafios do professor em EaD é manter a motivação dos alunos e garantir a sua presença no ambiente *online*, e para que isso aconteça, necessário se faz a presença de uma tutoria eficaz que, segundo Jorge (2012), é aquela que valoriza os trabalhos e as ideias dos alunos, estimula o pensamento crítico e autônomo, deixa claro os

objetivos de cada aula e as tarefas a serem realizadas, encontre formas interessantes e dinâmicas para motivar os debates, tornando-os mais produtivos, dirige um tratamento de respeito e é aberto e valoriza as novas ideias trazidas pelos alunos. Completaríamos a lista apresentada por Jorge (2012) com mais um item que consideramos também muito importante, qual seja, dar *feedbacks* aos alunos dentro de um tempo hábil (previsto), de forma clara e respeitosa (Abreu-e-Lima & Alves, 2011; Moore & Kearsley, 2007).

4. Metodologia

Neste capítulo consta a justificação das opções metodológicas tomadas, atendendo às questões de investigação previamente enunciadas, assim como a descrição de todos os procedimentos seguidos na consecução da investigação. Organiza-se segundo seis subcapítulos. No primeiro (4.1) são justificadas as opções metodológicas. Prossegue a descrição do desenho do estudo (4.2), dos procedimentos de seleção dos participantes e a descrição dos mesmos (4.3). No quarto subcapítulo descrevem-se as técnicas e os instrumentos de recolha de dados (4.4), no quinto os procedimentos de tratamento dos dados (4.5) e, no último, aborda-se a validade do estudo (4.6).

4.1. Opções Metodológicas

A metodologia é o componente responsável pela fundamentação, organização, orientação e concretização dos procedimentos que conduzem às respostas do problema e das questões iniciais de que parte qualquer investigação (Almeida & Freire, 2008). Implica relacionar e estruturar os diferentes elementos de uma investigação, tais como a problemática e o enquadramento teórico em que se insere, o objeto de estudo, as técnicas e os instrumentos, através de procedimentos coerentes e consistentes entre si. A este respeito Tuckman (2002) realça a importância da estreita interligação que é necessário existir entre as questões de investigação e as decisões metodológicas tomadas, para o sucesso de qualquer investigação, que conduza a novas visões acerca da temática em estudo. Seguimos o argumento do autor e relembramos aqui a problemática previamente enunciada no capítulo 1 desta tese, como ponto de partida para a justificação e apresentação das opções metodológicas que orientaram a elaboração do desenho de estudo.

Formulámos como problema: “Quais as possibilidades e os limites do *blended-learning* na formação contínua em educação sexual?” Para sua operacionalização definimos os seguintes objetivos:

- conceber, planear e concretizar uma oficina de formação (OF) em ES, na modalidade *blended-learning*, dirigida a docentes de JI e do 1º CEB;

- descrever as percepções das professoras participantes em relação à ES, observadas ao longo da formação;
- descrever as percepções das participantes em relação ao uso das TIC como potencializadoras do processo de ensino-aprendizagem em ES, observadas ao longo da oficina;
- evidenciar mudanças no desempenho das participantes como professoras de ES;
- descrever as perspectivas das participantes relativamente ao impacto da modalidade *blended-learning* na sua formação ao longo da oficina no que respeita: ao ambiente de aprendizagem gerado, ao uso das ferramentas síncronas (em especial da webconferência) e ao papel da tutora;
- desvelar limitações e dificuldades sentidas durante a OF.

A consecução de tais objetivos foi orientada pelas seguintes questões de investigação:

- Quais as mudanças observadas nas percepções das participantes em relação à ES?
- Quais as mudanças observadas nas percepções das participantes em relação às TIC?
- Quais as mudanças nos conhecimentos e competências em ES observadas nas participantes do estudo?
- Quais as perspectivas das participantes relativamente ao impacto da modalidade *blended-learning* (ambiente de aprendizagem, ferramentas, tutora) na sua formação?
- Quais as contribuições do uso da webconferência nas mudanças observadas?
- Quais as limitações e dificuldades sentidas pelas participantes durante a realização da oficina?

Estas questões de investigação exprimem a nossa intenção de descrever processos vividos pelas participantes do estudo no contexto natural de uma OF, enquadrada na programação regular de formação de professores, aprovada pelo Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua. Atendendo à análise e discussão dos paradigmas de

investigação em educação, realizada por Cohen, Manion & Morrison (2007), questionamentos desta natureza são adequados a um paradigma interpretativo (p. 33) com uma orientação qualitativa e descritiva.

4.1.1. Investigação interpretativa, qualitativa, descritiva.

O debate entre as peculiaridades da investigação quantitativa e da qualitativa e as vantagens e desvantagens da utilização de uma ou de outra, continua marcante nos dias de hoje. É comum encontrarmos em muitos trabalhos académicos, produzidos recentemente, uma extensa referência a essas questões. Optámos por não as mencionar neste capítulo, por entendermos que a discussão está bem representada em vários trabalhos académicos, para além das múltiplas referências bibliográficas, onde tal discussão é aprofundada de um modo de exemplar qualidade por especialistas na temática (Cohen et al., 2007; Creswell, 2013; Gerhardt & Silveira, 2009; Guerra, 2006; Lincoln & Guba, 2006; Vilelas, 2009). Considerando o carácter interpretativo, qualitativo e descritivo das questões de investigação versaremos somente sobre alguns aspetos desta metodologia.

Da discussão de Cohen et al. (2007) sobre as três abordagens em investigação em ciências humanas – Normativa, Interpretativa, Crítica – realçamos as características da abordagem interpretativa que reconhecemos no nosso estudo:

- Centra-se nos indivíduos com a intenção de compreender as respetivas interpretações acerca do mundo em sua volta. Refere-se ao que os sujeitos envolvidos “experimentam, o modo como interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem.” (Bogdan & Biklen, 1994, p.51). Estes fenómenos são estudados nos locais onde ocorrem naturalmente, numa tentativa de fazer sentido ou de os interpretar em termos dos significados que as pessoas lhes atribuem (Denzin & Lincoln, 2006). No presente estudo procurou-se descrever as ideias e interpretações das participantes do estudo, formandas de uma OF na modalidade *blended-learning* sobre sexualidade e educação sexual.
- É de pequena escala, focalizando-se num número reduzido de indivíduos, permitindo a descrição detalhada dos seus comportamentos e o aprofundamento das suas ideias e interpretações acerca de um processo por

eles vivido. O presente estudo incidiu em 11 indivíduos, correspondendo a uma turma de formação contínua de professores.

- As perspetivas, ideias e interpretações têm lugar num determinado contexto social. Os indivíduos alinham as suas ações em conformidade com as relações que estabelecem com os outros (Cohen et al., 2007, p. 24). O estudo decorreu num contexto social bem definido – uma OF. As interações estabelecidas entre as 11 participantes e entre estas e a tutora foram registadas pela investigadora e assume-se que terão influenciado as fontes de dados (respostas aos questionários, à entrevista, comportamentos e registos ao longo da oficina).
- Não recorre à análise estatística dos dados. Aliás, o reduzido número de participantes no estudo não se coadunou com este tipo de análise, nem mesmo na sua dimensão descritiva. Recorreu-se essencialmente à análise qualitativa de conteúdo de material escrito em diferentes fontes para elaborar uma descrição densa dos fenómenos em estudo, em que alguns dados quantitativos figuraram, concorrendo para essa descrição e para interpretar os dados, no sentido de dar resposta às questões de investigação.
- A investigação é vista como uma realização subjetiva, como um meio de lidar com a experiência das pessoas em contextos específicos. Compete ao investigador compreender, explicar e desmistificar a realidade social através dos olhos dos diferentes participantes, os quais definem, eles próprios, a realidade social em estudo (Cohen et al., 2007, p. 19). A subjetividade de quem investiga é reconhecida, ou seja, a investigação é moldada pelas perspetivas particulares, interesses e biografia do investigador ou investigadora (Fong, 2008). De acordo com Vilelas (2009, p. 236), “os estudos qualitativos consideram que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objectivo e a subjetividade do sujeito, que não pode ser traduzido em números.” No presente estudo, as perspetivas da investigadora orientaram a definição da problemática, o desenho do estudo, a elaboração dos instrumentos de recolha de dados e os procedimentos de análise de conteúdo, conduzindo, assim a algo de único, a uma visão de uma determinada realidade mas que se pretendeu válida como se alude no subcapítulo 4.6 desta tese.

- O investigador não se posiciona à parte, numa atitude introspectiva, centrado no teste de hipóteses (Cohen et al., 2007, p. 19) mas envolve-se pessoalmente, interagindo de modos muito diversos com aqueles que está a estudar (Creswell, 2013). Consequência deste envolvimento direto é que as marcas do investigador ficam refletidas nas suas descrições e interpretações dos fenómenos observados. No estudo a investigadora foi simultaneamente a tutora e professora, o que determinou a observação participante como uma das técnicas utilizadas de recolha de dados, mas fundamentalmente como base para as decisões da tutora e professora e para a flexibilidade da investigadora. É pelo processo de identificação e reconhecimento da subjetividade da investigadora, que se lida com os enviesamentos e se limita as conclusões do senso comum (Ludke & André, 1986).
- O enfoque é interpretar o específico e não generalizar a partir do específico. Não se procura testar hipóteses previamente definidas mas sim proceder a uma descrição detalhada “em que nenhum detalhe escape ao escrutínio” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 49) com o propósito de elucidar, da forma mais completa possível, as situações e as experiências dos participantes no estudo. Tais descrições permitem, segundo Ludke e André (1986, p.18), “focar a realidade de forma complexa e contextualizada,” conduzindo ao aprofundamento e interpretação. No estudo foram seguidas diferentes técnicas de recolha de dados com a finalidade de descrever e interpretar as perspetivas das participantes e sua evolução ao longo da oficina.
- A investigação centra-se no processo em detrimento de resultados finais. Consequentemente, o investigador procura, fundamentalmente, interpretar os fenómenos ocorridos e não descobrir as respetivas causas. Os dados são analisados indutivamente, e os resultados vão sendo constituídos à medida que os dados vão sendo recolhidos e tratados. No estudo pretendemos descrever e interpretar as perspetivas e os conhecimentos das participantes, como mudaram ao longo da oficina, com a finalidade de compreender os contributos e o impacte dessa OF na modalidade *blended-learning*.

4.1.2. Abordagens em investigação.

Cohen et al. (2007) descrevem e discutem três tradições em investigação interpretativa (qualitativa, descritiva): fenomenologia, etnometodologia e interacionismo simbólico. Mais recentemente, Creswell (2013) refere as seguintes cinco abordagens em investigação qualitativa (interpretativa, descritiva): narrativa, fenomenologia, *grounded theory*²⁹, etnografia e estudo de caso. Cada uma delas tem uma história própria, tem gerado livros e revistas científicas a elas dedicadas, assim como metodologias e procedimentos próprios. O autor explica que estas abordagens não são necessariamente “puras” pelo que podem ser misturados procedimentos atribuídos a mais do que uma.

Atendendo aos objetivos do estudo e às questões de investigação e tendo como referência a classificação de Creswell (2013) consideramos que, metodologicamente, o presente estudo reuniu características da fenomenologia e do estudo de caso.

Da fenomenologia porque: i) o *focus* do estudo foi a compreensão da essência das experiências das participantes do estudo acerca dos fenómenos vivenciados – ES, TIC, *blended-learning*; ii) a recolha de dados não envolveu longas entrevistas como Creswell (2013) refere, mas sim a análise de diferentes registos produzidos pelos participantes ao longo da oficina; iii) os procedimentos de análise de dados recaíram na descrição de significados, perspetivas das participantes e numa descrição geral da experiência por elas vivida.

Do estudo de caso porque: i) o *focus* do estudo constituiu uma análise aprofundada de uma situação específica que se aproxima de um caso, ou seja, “uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa ou uma unidade social” (Ponte, 1994, p.3). No quadro do presente estudo, a entidade definida foi a unidade social composta por um grupo educadoras de infância e de professores do 1º CEB. Yin (2010) refere o estudo detalhado e aprofundado, de determinadas situações ou fenómenos sociais, no seu contexto natural (uma oficina de formação). De acordo com este autor o objetivo de um estudo de caso é relatar os factos tal como sucederam, descrever situações ou factos, proporcionar conhecimento acerca do fenómeno estudado e comprovar ou contrastar efeitos e relações presentes no caso. Foi uma intenção do estudo contribuir para o conhecimento acerca do *blended-learning* na formação contínua em

²⁹ Optámos por utilizar a designação inglesa por não haver, ainda, unanimidade quanto à designação em português – teoria fundamentada.

educação sexual, através das perspetivas e experiências vividas pelas participantes, formandas numa oficina naquela modalidade. Pretendeu-se “explorar, descrever, explicar, avaliar e/ou transformar” (Gomez, Flores & Jiménez, 1996, p. 99) a forma como as TIC, em especial as ferramentas de webconferência, num contexto *blended-learning*, contribuíram para aproximar as professoras e educadoras de infância, abrindo espaços de partilha, diálogo, trocas de experiências e de conhecimentos na âmbito da sexualidade e da ES, transformando suas perspetivas e, quiçá, suas práticas em meio escolar; ii) as técnicas de recolha de dados foram diversificadas – análise de documentos, questionário, entrevista, observação participante; iii) os procedimentos de análise de dados recaíram na descrição que conduziu ao levantamento de asserções na resposta ao problema enunciado.

4.2. Desenho do Estudo

Na Figura 4.1. está representado o desenho do estudo, ou seja, o conjunto de procedimentos e métodos selecionados e concretizados com vista à concretização dos objetivos e às respostas das questões de investigação. Considerou-se quatro fases: 1ª fase – diagnóstico e investigação preliminar; 2ª fase – conceção e planeamento da OF; 3ª fase – desenvolvimento e avaliação da oficina; 4ª fase – análise dos dados e seguimento.

4.2.1. Diagnóstico e investigação preliminar – 1ª Fase.

A primeira fase da investigação decorreu de março a maio de 2011 e fixou-se na exploração do contexto real de Portugal no que respeita a ES e o uso das TIC na escola, considerando que os conhecimentos e a experiência da investigadora eram maioritariamente provenientes do Brasil. Por meio da revisão da literatura e dos contactos estabelecidos com professores e investigadores em ES e TIC, conhecemos a realidade da ES e das TIC em Portugal e identificámos e confirmámos as dificuldades e necessidades na formação dos docentes em geral e dos do JI e 1º CEB, em particular, nestas duas áreas.

Durante este período iniciámos os contatos com as escolas, divulgando a OF e captando os docentes interessados em realizá-la. Atendendo às dificuldades encontradas por meio deste contacto, decidimos criar uma página *web* (<http://goo.gl/LYKTJj>) para divulgar a oficina através do *site* do IEUL. Recebemos um total de 183 manifestações de

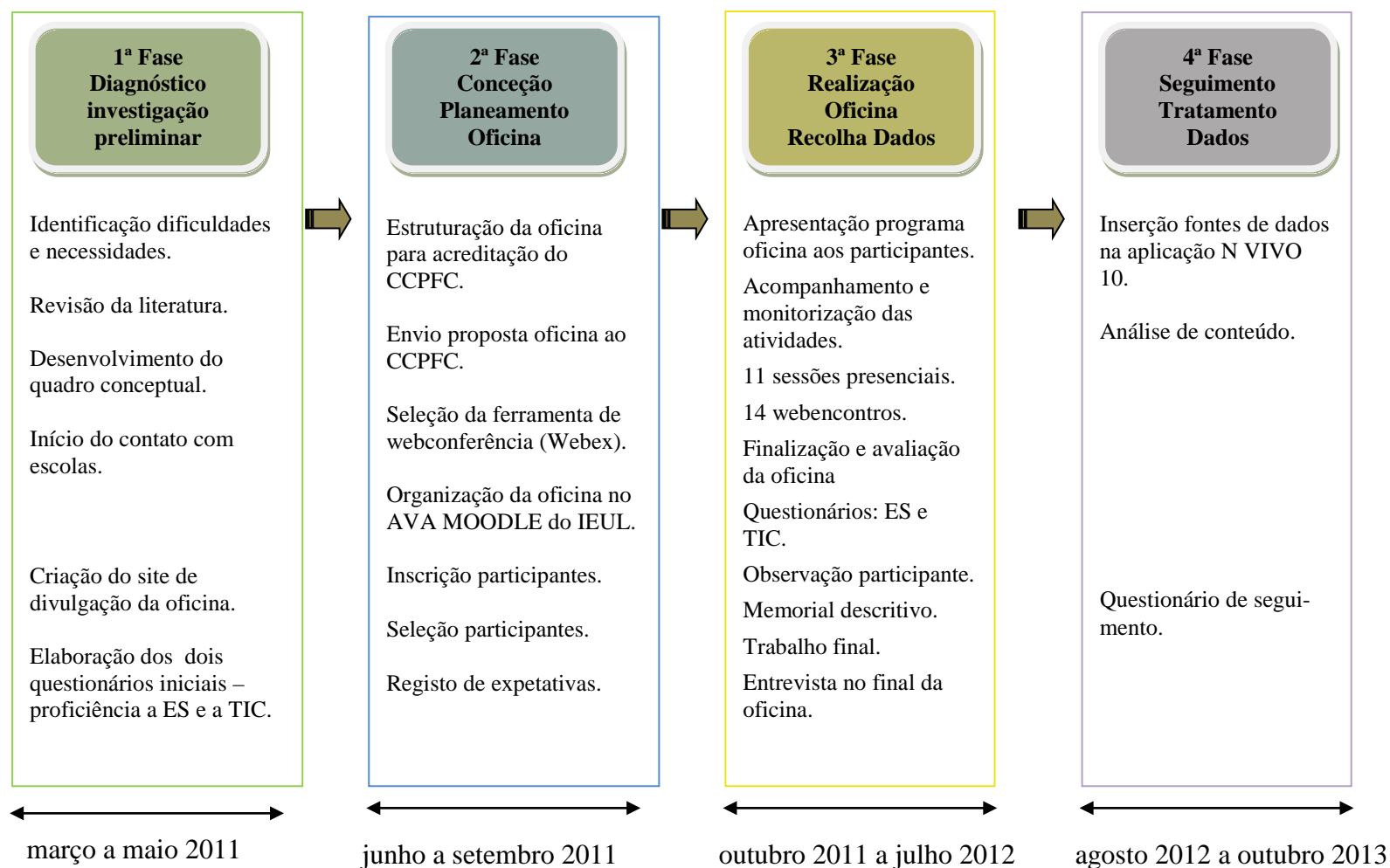


Figura 4.1. Desenho do estudo.

interesse na inscrição na oficina, onde os proponentes, além de responderem a questões fechadas no formulário tinham de responder a uma questão aberta sobre as suas expectativas relativamente à oficina (Apêndice 1).

Procedeu-se à construção de dois questionários: um sobre os conhecimentos e experiência dos participantes da oficina em ES, que se designou por Questionário ES (Apêndice 2) e outro sobre os conhecimentos e experiência dos participantes em TIC, que se designou por Questionário TIC (Apêndice 3), com base em questionários já disponíveis e em itens utilizados para estes efeitos numa unidade curricular em Educação Sexual e de ações de formação contínua por nós realizadas. Estes questionários foram ministrados no início da oficina e tiveram por objetivo recolher dados de identificação e conhecer a realidade das participantes, no que se refere aos seus conhecimentos e nível de formação no campo da sexualidade, ES e das TIC.

4.2.2. Conceção e planeamento da oficina – 2ª Fase.

Esta fase, que decorreu de junho a setembro de 2011, envolveu uma série de ações relativas à conceção, planeamento e concretização da proposta de oficina de formação que foi submetida ao Conselho Científico Pedagógico de Formação Contínua (CCPFC) para ser acreditada (Apêndice 4). Recebemos resposta positiva (Anexo 1) pelo que a OF intitulada *Formação de Educadores/as de Infância e de Professores/as do Primeiro Ciclo em Educação em Sexualidade: um desafio que se faz urgente!!!* de 80 horas foi aprovada com a atribuição de 3,2 créditos. Neste período procedemos, também, à estruturação e organização do ambiente virtual de aprendizagem (AVA) no espaço dedicado à oficina na plataforma Moodle do IEUL³⁰.

Conjuntamente com o planeamento e organização da OF, estudámos e definimos quais as ferramentas e aplicações TIC a utilizar como apoio e estímulo ao trabalho *online* das participantes. Como ferramenta de webconferência para ser utilizada nas sessões de videoconferência síncronas, optámos pela CiscoWebex dadas as suas características: facilidade de uso, funcionalidades disponíveis de apoio à participação e à interação, funcionalidades de gravação e acesso às gravações das sessões e qualidade da ligação por

³⁰ Este AVA foi descrito no capítulo 4.

dispor de servidor próprio da empresa, assegurando a ausência ou reduzido número de interrupções.

Definimos o paradigma pedagógico da OF orientado para a Aprendizagem por Problemas já experimentado noutras unidades curriculares e com efeitos positivos na concretização do trabalho colaborativo entre os participantes (Chagas, et al.,2012) Realizámos o processo de seleção dos participantes³¹. Dos 183 proponentes a participantes foram selecionados 29.

4.2.3. Realização da oficina e recolha de dados – 3ª Fase.

A terceira fase teve início em outubro de 2011 e finalizou em julho de 2012, correspondendo ao período em que decorreu a OF. Constituiu, igualmente, a fase em que se recolheu a maior parte dos dados de investigação.

A investigadora foi simultaneamente formadora e tutora. Realizou uma monitorização contínua das atividades *online* das participantes, assim como dinamizou as sessões presenciais. Desempenhou, também, o papel de observadora participante ao seguir os comportamentos das diferentes formandas, assinalando as suas dúvidas, dificuldades e evolução ao nível dos conhecimentos, participação, atitudes e perspetivas quanto à ES e também quanto ao uso das TIC.

Foram ministrados os dois questionários que serviram para traçar o perfil dos participantes no início da oficina e foram recolhidos para análise de conteúdo os seguintes registos e documentos individuais dos participantes: memorial descritivo e trabalho final que se descrevem no subcapítulo 4.4.4.

No final da oficina realizou-se uma entrevista semi-estruturada a cada participante com o objetivo de esclarecer determinados aspetos considerados relevantes para a recolha de dados.

A avaliação da oficina foi essencialmente formativa e de natureza qualitativa. Decorreu durante todo o processo, tendo como indicadores as reações das participantes, as suas intervenções e trabalhos realizados, a partir dos quais se procedeu a ajustes, correções e reformulações consideradas necessárias para assegurar o bom desempenho das participantes.

³¹ Estes procedimentos são apresentados com mais detalhe no subcapítulo 4.3

4.2.4. Seguimento, tratamento e análise dos dados – 4ª fase.

Nesta última fase do desenho de estudo que se prolongou de julho de 2012 a outubro de 2013 foi ministrado um questionário *online* às participantes em agosto de 2013 com o objetivo de colher as suas perspetivas relativamente à oficina, assim como em relação aos trabalhos realizados, para poder fazer uma apreciação acerca das mudanças verificadas.

Contudo, os contactos entre a investigadora, simultaneamente tutora, e as participantes têm permanecido até à data da presente tese, propiciados pelas TIC e pelas iniciativas de natureza não formal que entretanto foram sendo criadas como consequência dos elos e das relações geradas. Este facto nos fizeram compreender que a formação contínua em ES precisa de ser constantemente realimentada, para que os professores se sintam apoiados e fortalecidos para a realização deste trabalho em âmbito escolar. Com recurso à ferramenta de webconferência utilizada na oficina e a outras atualmente disponíveis na *web* criou-se a Conferência Internacional Online de Educação Sexual (COES) da qual já houve duas edições em 2012 e 2013 (Rossi & Freitas, 2014) e o Projeto WebEducaçãoSexual atualmente em curso (Freitas, Chagas & Fávero, 2014) corporizando um conceito mais atual e alargado de web 2.0 – criação e sustentação de redes de pessoas que partilham interesses, conhecimentos e experiências.

Durante esta quarta fase recorreu-se ao software QSRNVivo para organizar e integrar as fontes de dados, ou seja, os materiais produzidos pelas participantes ao longo do oficina, e realizar a leitura flutuante dos mesmos tendo em vista as primeiras categorizações da respetiva análise de conteúdo.

Em suma, este desenho do estudo traduz a natureza interpretativa, qualitativa e descritiva do estudo ao utilizar diferentes técnicas de recolha de dados qualitativos que foram submetidos a uma análise categorial segundo Bardin (2009).

4.3. Participantes

Neste subcapítulo começa-se por fazer a descrição dos procedimentos de seleção das participantes e segue-se a descrição das 11 participantes que finalizaram a OF com base nas suas respostas à primeira dimensão do questionário inicial de ES.

4.3.2. Seleção das participantes.

Na 1ª Fase do estudo visitámos três escolas na região da grande Lisboa e proximidades, apresentando a proposta da OF (o planeamento destas visitas foi mediado por professoras, do nosso conhecimento, das respetivas escolas). Tivemos a adesão de nove professoras do 1º CEB, em apenas uma das três escolas visitadas. Decidimos, então, criar um *site* contendo esclarecimentos acerca da OF: objetivos, conteúdos, metodologia, cronograma, modalidade de avaliação e um *link* através do qual os interessados deveriam fazer a pré-inscrição (<http://goo.gl/emkHfd>). Divulgámos este *site* no do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IEUL). Inscreveram-se 183 docentes (educação de infância e 1º CEB) de Lisboa e áreas próximas, e também de outros Concelhos e Distritos de Portugal (Sintra, Odivelas, Palmela, Setúbal, Óbidos, Castelo Branco, Vila Franca de Xira, Faro, Évora, Castelo Branco, Braga, Viana do Castelo, Porto, Braga, Leiria, Santarém, Portalegre, Alcobaça, Coimbra e Bragança).

No processo de seleção dos participantes foi dada prioridade à inscrição das nove professoras que tinham demonstrado interesse logo de início. Os demais inscritos através do *site*, foram selecionados pela ordem de inscrição. Escolhemos os vinte primeiros inscritos, dez de cada nível de ensino (educação de infância e 1º CEB) os quais, somando às nove pré-inscritas totalizaram vinte e nove participantes selecionados. Apesar de considerarmos um número elevado, atendendo à proposta metodológica da formação, fizemo-lo por termos levado em consideração a elevada taxa de evasão que é previsível em cursos de formação a distância (Almeida, 2007; Street, 2007).

De facto, a constituição do grupo selecionado de 29 participantes sofreu alterações assinaláveis durante a realização da OF, as quais passamos a descrever (Ver Figura 4.2.).

Depois do primeiro encontro presencial (que correspondeu ao início da oficina), quando reapresentámos a proposta da OF e esclarecemos as dúvidas sobre a logística da mesma, sete, das nove professoras a quem tinha sido dada prioridade na inscrição, optaram por não a frequentar, para além de três outras professoras selecionadas através do *site*. No segundo encontro presencial, que ocorreu uma semana depois, mais cinco professoras contactaram-nos justificando as suas desistências, ficando um grupo de catorze professores e educadoras de infância. Grupo este que se manteve durante quase todo o tempo da oficina. Contudo, em março houve duas desistências e mais uma em

junho. Questionados informalmente acerca dos motivos da desistência, os quinze docentes que tinham desistido logo no início, consideraram que seria uma formação que exigiria mais tempo do que tinham pensado e que não dispunham dele no momento. Explicaram, ainda, que não tinham lido as informações disponibilizadas com a devida atenção.

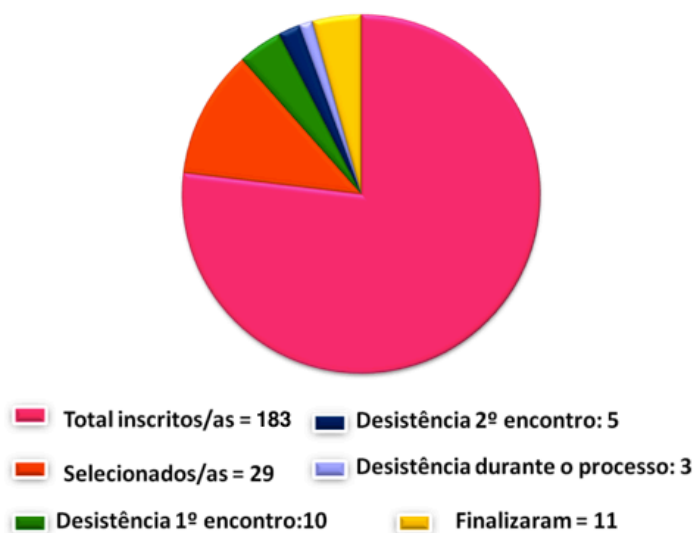


Figura 4.2. Movimentação das participantes inscritas neste estudo.

As três docentes que desistiram na parte final da oficina, alegaram problemas de ordem profissional (sobrecarga de trabalho) e problemas de saúde na família.

Fica-nos a dúvida dos reais motivos que levaram à desistência. Terá sido o tempo de duração da formação? As muitas atividades que tinham de ser realizadas em função da proposta metodológica da formação? Embora previsível o elevado número de desistências reduziu em 4 o número de participantes com que inicialmente pretendíamos trabalhar – 15.

4.3.1. Caracterização das participantes.

Na Figura 4.3. estão resumidos os dados de identificação das participantes: cinco educadoras de infância (todas mulheres) e seis professores do 1º CEB (cinco mulheres e um homem). As idades variavam entre 26 e 45 anos: quatro tinham entre 26-35 anos; cinco entre 36-45 e duas tinham entre 46-55 anos.

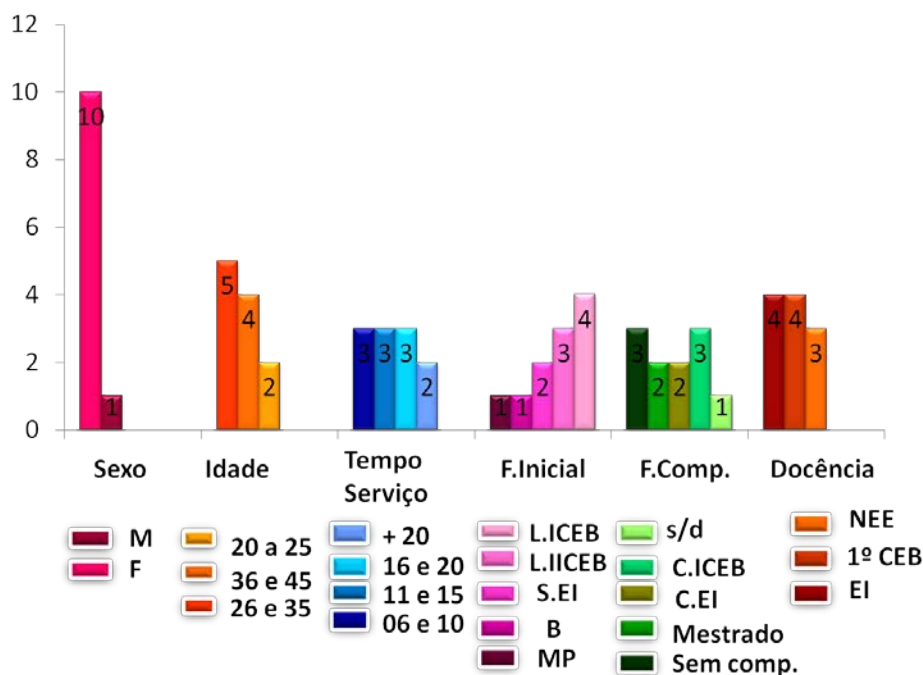


Figura 4.3. Dados de identificação das participantes neste estudo (N=11).

O tempo de serviço variava entre 6 e mais de 20 anos: três participantes tinham entre 6-10 anos de experiência profissional; três entre 11-15 anos; três entre 16-20 anos e duas tinham mais de 20 anos de experiência. No que se refere à formação inicial (F.Inicial): uma participante possuía o curso de magistério primário (MP); uma possuía o bacharelado (B); duas, o curso superior em Educação de Infância (S.EI); três possuíam licenciatura do ensino básico variante de 2.º ciclo (L.IICEB) e quatro, licenciatura do ensino básico, variante de 1.º ciclo (L.ICEB).

Como complemento (F.Comp.) à formação inicial, três participantes não registaram qualquer formação complementar (Sem comp.); duas professoras tinham o mestrado; três tinham o complemento de Formação em Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico; uma não descreveu a sua formação complementar (n.d.) e duas assinalaram como “Outra” opção o complemento de formação em Educação de Infância. Quando o questionário foi aplicado, cinco participantes eram educadoras em Jardins de Infância; quatro eram docentes em escolas do 1º CEB e duas eram professoras em escolas do 1º CEB na área das necessidades educativas especiais (NEE). A maioria das participantes trabalhava em escolas diferentes, apenas três lecionavam na mesma escola.

Todas as escolas e jardins de infância eram localizados em Lisboa ou em áreas próximas. Todos as participantes viviam em povoações próximas dos locais de trabalho.

4.4. Recolha de Dados

Neste subcapítulo descrevemos as técnicas e os instrumentos de recolha de dados utilizados no estudo. Começamos pelo questionário, descrevendo os instrumentos que foram desenvolvidos e ministrados, seguindo-se a entrevista com a descrição das ações realizadas. Continuamos com a observação participante e a análise de documentos, neste último caso, os registos e documentos produzidos pelas participantes durante a OF.

4.4.1. Questionário.

O questionário caracteriza-se por conter uma série de questões organizadas de forma a recolher dados do mesmo modo a todos os sujeitos de uma investigação. Uma das vantagens do questionário é que todos os participantes respondem às mesmas questões nas mesmas condições. Os dados pertencem a quatro categorias: factos; opiniões e atitudes; motivações e sentimentos; e cognições (Vilelas, 2009). As questões de um questionário organizam-se de acordo com os objetivos da investigação e requerem uma elaboração cuidada a fim de evitar ambiguidades e diferentes interpretações, dando lugar a respostas válidas, ou seja que respondam de facto ao que se quer saber com a pergunta (Tuckman, 2002).

Foram ministrados *online*, através do AVA Moodle utilizado na OF, três questionários ao longo do estudo: O Questionário ES e o Questionário TIC na primeira sessão presencial que ocorreu em outubro de 2012, e o Questionário de Seguimento (Apêndice 5) que foi ministrado um ano após a conclusão da oficina, em agosto de 2013.

O Questionário ES (Apêndice 2) teve por objetivo traçar o perfil das participantes no início da oficina no que respeita os seus conhecimentos e experiência em ES. Na Tabela 4.1. está sumariada a estrutura deste questionário, com 38 itens distribuídos por três dimensões: a primeira de caracterização geral das participantes, com 14 itens (8 fechados, de opção; 6 de resposta curta).

Tabela 4.1.
Estrutura do questionário ES

Dimensões	Nº Itens	Indicadores
Caracterização dos respondentes (participante oficina)	14	<ul style="list-style-type: none"> – Dados pessoais: [Idade; Sexo]. – Acadêmicos: [Formação Inicial, Área/local de formação; Formação Complementar]. – Profissionais: [Escola onde trabalha; Regime de trabalho; tempo de experiência; Nível de ensino que leciona].
Caracterização da formação em ES dos Respondentes	11	<ul style="list-style-type: none"> – Contacto com a ES na Formação Inicial. – Contacto com a ES na Formação Contínua.
Caracterização da prática em ES na escola dos respondentes	13	<ul style="list-style-type: none"> – Realização de trabalhos de ES com crianças. – Vivência de situações ligadas à ES na escola. – Opinião sobre a ES com crianças. – Projeto de ES na escola em que trabalha-breve descrição. – Dificuldades em realizar a ES na escola. – Elencar conteúdos de ES que consideram pertinentes trabalhar com as crianças.

A segunda dimensão de caracterização da formação dos participantes em educação sexual, com 11 itens (6 fechados, de opção; 4 de resposta curta; 1 aberto); a terceira dimensão de caracterização da prática e experiência dos participantes na concretização de ES em contexto escolar com 13 itens (7 fechados, de opção; 3 de resposta curta; 3 abertos)

Os itens que compõem este questionário já tinham sido utilizados em oficinas de formação realizadas em anos anteriores, tendo originado respostas válidas pelos professores em formação. Seguindo as indicações de Tuckman (2002) o conteúdo de uma versão preliminar do questionário foi validado por uma especialista na área em que versava o questionário, que sugeriu algumas reformulações na redação de alguns itens. Foram feitos os ajustes necessários na versão final que foi ministrada às participantes.

O Questionário TIC (Apêndice 3) teve por objetivo traçar o perfil das participantes no início da oficina no que respeita os seus conhecimentos e experiência de uso das TIC. Na Tabela 4.2. está sumariada a sua estrutura, com 41 itens distribuídos por 6 dimensões.

Tabela 4.2.
Estrutura do questionário TIC

Dimensões	Nº Itens	Indicadores
Caracterização dos respondentes (participante oficina)	12	<ul style="list-style-type: none"> – Dados pessoais: [Idade; Sexo]. – Acadêmicos: [Formação Inicial, Área/local de formação; Formação Complementar]. – Profissionais:[Escola onde trabalha; Regime de trabalho; tempo de experiência; Nível de ensino que leciona].
Equipamento de que dispõem	4	<ul style="list-style-type: none"> – Equipamento informático pessoal. – Aplicações para a prática profissional.
Formação em TIC	5	<ul style="list-style-type: none"> – Iniciação em TIC. – Formação contínua em TIC.
Os respondentes e a sua relação com as TIC	4	<ul style="list-style-type: none"> – Relação com o computador. – Tempo de uso.
Conhecimentos e prática em TIC	6	<ul style="list-style-type: none"> – Ferramentas e aplicações que utiliza no contexto profissional.
Utilização pedagógica das TIC	10	<ul style="list-style-type: none"> – Finalidades do uso das TIC. – Perspetivas acerca do uso das TIC na escola. – Necessidades em relação ao uso das TIC. – Obstáculos à utilização pedagógica das TIC.

A primeira dimensão deste questionário é de caracterização geral das participantes com 12 itens (7 fechados, de opção; 5 de resposta curta); a segunda acerca do equipamento disponível na escola com 4 itens (2 fechados, de opção; 2 de resposta curta); a terceira sobre a formação em TIC das participantes com 5 itens (3 fechados, de opção; 2 de resposta curta); a quarta dimensão sobre o tipo e o tempo de uso do computador pelos participantes com 4 itens (2 fechados, de opção; 2 de resposta curta); a quinta sobre o conhecimento e prática em TIC dos participantes em contexto profissional com 6 itens (4 fechados, de opção; 2 de resposta curta) e a sexta dimensão acerca do uso pedagógico das TIC com 10 itens (6 fechados, de opção; 3 de resposta curta; 1 aberto).

Os itens que compõem este questionário foram adaptados de um questionário elaborado por Santos (2009). Seguindo as indicações de Tuckman (2002) o conteúdo de uma versão preliminar do questionário foi validado por uma especialista na área em que

versava o questionário, que sugeriu algumas reformulações na redação de alguns itens. Foram feitos os ajustes necessários numa versão final que foi ministrada às participantes.

O Questionário de seguimento (Apêndice 5), ministrado um ano após o encerramento da oficina, teve por objetivo averiguar de que modo as professoras e educadoras de infância estavam a aplicar os conhecimentos adquiridos na oficina. Na Tabela 4.3. está sumariada a sua estrutura, com 24 itens distribuídos por 3 dimensões.

A primeira dimensão deste questionário é de identificação do ou da respondente constituído por apenas 1 item de resposta curta; a segunda acerca da aplicação dos conhecimentos adquiridos em ES com 14 itens (9 fechados, de opção; 2 de resposta curta; 3 abertos); a terceira dimensão acerca da aplicação dos conhecimentos adquiridos em TIC com 9 itens (7 fechados, de opção; 1 de resposta curta; 1 aberto).

Os itens que compõem este questionário foram elaborados pela investigadora. Seguindo as indicações de Tuckman (2002) o conteúdo de uma versão preliminar do questionário foi validado por uma especialista na área em que versava o questionário, que sugeriu algumas reformulações na redação de alguns itens. Foram feitos os ajustes necessários numa versão final que foi ministrada às participantes.

4.4.2. Entrevista.

Uma entrevista é uma forma de interação social com o objetivo de recolher dados (Vilelas, 2009). Consiste numa conversa intencional, usualmente entre duas pessoas, encaminhada por uma delas com o objetivo de obter informações sobre a outra (Bodgan & Biklen, 1994). Ainda segundo estes autores, numa investigação, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas: como principal estratégia de recolha de dados ou estar associadas a outras técnicas. Em qualquer dos casos, o seu objetivo é recolher dados descritivos na linguagem da pessoa investigada, como possibilidade de compreender melhor a forma como esta interpreta os aspetos do mundo.

Neste estudo, a entrevista realizada no fim da OF, esteve associada a outras técnicas de recolha de dados. Optou-se por realizar uma entrevista semiestruturada focalizada (Vilelas, 2009) atendendo ao objetivo de explorar com mais profundidade a experiência vivida pelas participantes do estudo, formandas na OF. A entrevista semiestruturada focalizada caracteriza-se por se centrar num tema específico que se quer

aprofundar e por permitir um considerável grau de liberdade à pessoa entrevistada nas suas respostas, sob a direção do entrevistador que dispõe de um guião com questões abertas formuladas de acordo com objetivos específicos e que carecem de ser respondidas com o nível de profundidade desejado.

Tabela 4.3.

Estrutura do questionário de Seguimento

Dimensões	Nº Itens	Indicadores
Dados Pessoais	1	– Nome
Seguimento em ES	14	<ul style="list-style-type: none"> – Participou em novas ações de formação indicadas por nós. – Participou em novas ações por conta própria. – Participou no Projeto WebEducaçãoSexual³². – Vivenciou alguma situação relacionada com a sexualidade e ES em sala de aula. – Acedeu os materiais disponibilizados na oficina de formação. – Realizou algum projeto/trabalho formal de ES na escola. – Utilizou materiais construídos pelas colegas e partilhados durante a formação. – Realizou trabalhos formais de ES envolvendo os pais e as mães. – Impactes que a formação continua a ter na prática pedagógica.
Seguimento em TIC	9	<ul style="list-style-type: none"> – Participou em novas ações de formação indicadas por nós. – Participou em novas ações por conta própria. – Ferramentas desconhecidas antes da formação. – Ferramentas usadas durante este ano. – Ferramentas usadas na sala de aula. – Impactes que a formação continua a ter na prática pedagógica.

Com esta entrevista procurou-se saber como os docentes participantes percebiam:

i) o uso das TIC; ii) a metodologia de Aprendizagem por Problemas (APP); iii) as temáticas trabalhadas em ES. Deixou-se muito claro que a proposta não era a de que

³² Projeto coordenado pela investigadora, com o objetivo de proporcionar espaços não formais de formação contínua de professores em ES (<http://www.webeducaoaosexual.com>).

apenas respondessem às questões, mas sim refletissem sobre elas e expressassem as suas impressões. Elaborou-se um guião com 10 questões abertas focando os três aspetos mencionados (Apêndice 6).

Sobre as TIC a entrevista centrou-se nos seguintes aspetos: ferramentas e aplicativos utilizados na oficina (Moodle, Skype, CiscoWebex, Cmaptools, Googledocs, Formulário Google); opinião dos participantes acerca do recurso à webconferência (CiscoWebex) como estratégia síncrona; a publicação pelos participantes de algum produto Web 2.0, tal como um blogue, *site* ou perfil nalguma rede social (esta questão tinha como objetivo conhecer o perfil do grupo para posteriormente construir um espaço virtual por meio do qual o grupo mantivesse contato com as questões da ES em contexto escolar).

Sobre a APP solicitámos que manifestassem as suas perspetivas sobre esta metodologia e que relatassem como tinha sido o funcionamento dos encontros nos pequenos grupos.

Sobre a ES enumerámos as temáticas trabalhadas durante a OF e pedimos, a cada participante, que falasse livremente sobre qual ou quais as que tinham considerado mais significativas, questionámos, também, como as expectativas por elas explicitadas no início da oficina tinham sido correspondidas e o que faltou para que isso tivesse acontecido.

Esta entrevista foi realizada individualmente, e a sua duração variou entre 30-60 minutos. Ponderando que o grupo já estava bem entrosado com as ferramentas de webconferência e que a época era muito atribulada para as participantes (mês de julho, período de encerramento do ano letivo), sendo difícil a deslocação, combinámos realizar a entrevista *online* através da ferramenta CiscoWebex, nuns casos e, noutros, através do Hangout da Google. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas. Agendámos por *e-mail* o dia e horário mais acessível para cada participante, contudo, três não realizaram a entrevista.

4.4.3. Observação participante.

A observação participante é uma técnica de recolha de dados adequada à investigação qualitativa, quando o investigador pretende integrar-se num grupo social do

qual não faz parte para poder estudar e compreender esse grupo. Deste modo, o objetivo da participação é recolher dados sobre opiniões, vivências e perspectivas das pessoas do grupo, o que é difícil se o observador não fizer parte dele. Esta proximidade do investigador em relação às pessoas em estudo pode levantar objeções quanto à validade do estudo. Nestas condições o investigador constitui o principal instrumento de recolha de dados, pelo que precisa de se aferir continuamente para assegurar a sua fiabilidade. Espera-se uma postura de observador atento, cuidadoso, procurando compreender a realidade social da população em estudo, as suas perspectivas, o sentido que dão às suas vivências, considerando sempre a globalidade do seu contexto de vida, objetivando descrevê-los. Investigadores e investigadoras qualitativos “abordam o mundo de forma minuciosa” (Bogdan & Biklen, 1994) com o propósito de elucidar, da forma mais completa possível, as situações e as experiências dos sujeitos.

Entre as vantagens da observação participante destaca-se a facilidade e rapidez com que se tem acesso direto aos dados, muitos deles considerados “privados” e a possibilidade de esclarecer, por meio do diálogo, os comportamentos observados. Como desvantagens, são apontadas o elevado nível de identificação com o grupo, que pode ameaçar a validade da observação, arriscando-se a que os dados sejam distorcidos e a possibilidade do investigador se colocar na posição de um ou outro elemento do grupo, o que poderá restringir uma visão do fenómeno que se espera mais ampliada. Uma outra desvantagem prende-se com a longa duração que um estudo em que se recorre à observação participante, geralmente, implica (Vilelas, 2009).

No presente estudo a investigadora foi simultaneamente a professora tutora da oficina, o que exigiu um cuidado contínuo, no que diz respeito à investigação, de reflexão sobre os acontecimentos observados e vivenciados.

4.4.4. Análise de documentos.

Outra fonte de dados deste estudo foram os registos e materiais escritos pelas formandas, o que é comum em investigação interpretativa, qualitativa quando a “tónica principal é a observação participante ou a entrevista, embora às vezes possam ser usadas em exclusivo” (Bodgan & Biklen, 1994, p.176). Estes documentos podem ser descobertos e seleccionados pela investigadora como resultado de uma pesquisa bibliográfica

documental, mas podem, também, ser solicitados aos participantes (Bodgan & Biklen, 1994), como foi o caso do presente estudo. Entre os vários documentos produzidos pelas participantes durante a OF, analisámos: registos das expectativas na ficha de pré-inscrição na formação, memorial descritivo e o texto dissertativo relativo ao trabalho final da oficina.

Registos das expetativas

No formulário de pré-inscrição na OF solicitava-se, ao proponente participante, o registo das razões pelas quais se tinha inscrito. Considerámos relevante utilizar este material como fonte de dados e submetê-lo a análise, por entendermos que estes registos contribuiriam, não só, para o planeamento da oficina, mas também para traçar o perfil inicial dos participantes, a servir de referência para a descrição das mudanças que se assumiram, ao definir a problemática do estudo que iria ocorrer.

Memorial descritivo

O memorial descritivo foi uma atividade que consistiu na elaboração, ao longo da oficina, de um diário pessoal, onde cada docente podia registar livremente as suas reflexões e impressões. Assim, poderia fazê-lo no final de cada encontro presencial, de cada encontro *online* e sempre que sentisse vontade ou necessidade, após o contacto com algum material ou temática que lhe tocasse mais. Para este fim, foi aberto um espaço “diário” no AVA Moodle, acessível, apenas ao respetivo autor ou autora. Este material revelou ser uma valiosa fonte de dados pela riqueza e autenticidade das entradas feitas por cada uma das participantes.

Trabalho final – Texto dissertativo

O trabalho final, realizado individualmente, tinha a designação de Texto Dissertativo e como título: *As contribuições desta oficina de formação na minha prática pedagógica*. Foram dadas algumas orientações para a sua realização (Figura 4.4).

Estes trabalhos pautaram-se, tal como os anteriores, pela autenticidade dos testemunhos e riqueza das reflexões, em geral de elevada qualidade e largamente fundamentadas nas leituras realizadas.

Car@s docentes

Buscando colaborar na vossa orientação na realização deste trabalho, organizámos um roteiro, pensando facilitar a reorganização das ideias e a recuperação das memórias desta formação. Entretanto, a proposta é a de que escrevam livremente sobre as questões sugeridas, sem se prenderem a elas. Poderão também escrever livremente, sem considerar o roteiro proposto, se assim o preferirem. Não há exigências do número de páginas, pois a escrita é livre.

Roteiro norteador:

- a) Relembrando os conceitos que tinham antes desta formação, referentes ao sexo, sexualidade, educação sexual, educadores/as sexuais, sexualidade e deficiência, sexualidade e valores/afetos, sexualidade infantil, sexualidade, gênero e multiculturalidade – temas sobre os quais refletimos – percebeu alguma mudança?
- b) Que contribuições esta formação trouxe à sua prática em âmbito escolar?
- c) Que dúvidas ou inseguranças permaneceram consigo e o que pretende fazer para superá-las?
- d) Como se sentiu nos diferentes tipos de encontros que aconteceram nesta formação, nomeadamente: encontros presenciais; *online* com o grande grupo e *online* nos pequenos grupos)?
- e) O que destacaria como sendo as coisas positivas e as coisas negativas, dificuldades encontradas em cada um desses momentos?
- f) Houve algum/s que lhe tenha/am marcado mais? Porquê?
- g) Como foi trabalhar usando a metodologia da aprendizagem por problemas?
- h) Fazendo uma autoavaliação da sua participação nesta formação, como a avaliaria?
- i) Que críticas e/ou sugestões gostaria de deixar registadas?

Figura 4.4. Orientações para a realização do trabalho final (texto dissertativo).

Ao longo da oficina foram realizados diversos registos, aqueles que referimos atrás e colocações nos fóruns de discussão e de publicação no AVA utilizado. Dada a assinalável quantidade dos registos foi necessário realizar uma seleção dos que seriam utilizados como fontes de dados, devido ao elevado consumo de tempo que a análise de conteúdo de todos levaria. A escolha nos três tipos de documentos atrás descritos recaiu pela sua análise comparada permitir traçar uma evolução ou mudança nas perspetivas e conhecimentos das participantes, tendo as questões de investigação como referência. O acompanhamento de todas as restantes intervenções das participantes apoiou a orientação da tutoria, assim como a monitorização da recolha de dados no quadro da observação participante pela investigadora.

4.5. Tratamento dos Dados

Neste subcapítulo descrevemos os procedimentos seguidos no tratamento e análise dos dados recolhidos através das fontes referidas. Começamos por expor os procedimentos seguidos para os itens fechados do Questionário ES e do Questionário TIC e concluímos com a descrição do processo de organização das restantes fontes de dados e respetiva análise de conteúdo.

4.5.1. Itens fechados dos questionários ES e TIC.

Procedeu-se à contagem das frequências de respostas aos itens fechados dos dois questionários que foram ministrados no início da OF e à respetiva representação gráfica.

4.5.2. Análise de conteúdo.

No Tabela 4.4. está representada a relação dos materiais recolhidos de cada uma das participantes e submetidos a análise de conteúdo. Todos estes materiais serviram como fontes de dados para encontrar respostas às questões de investigação. Não optámos por direccionar a análise por mais este ou aquele material, para esta ou aquela questão de investigação. Ao procedermos à análise de conteúdo de cada um deles, procurámos identificar as respostas a tais questões.

Tabela 4.4.

Materiais recolhidos de cada participante para análise de conteúdo.

Participantes	Materiais				
	Expectativas Iniciais	Memorial Descritivo	Trabalho Final	Transcrição Entrevistas	Questionário Seguimento
P1	X	X	-	-	X
P2	X	X	X	X	X
P3	X	X	X	-	X
P4	X	X	X	-	X
P5	X	X	X	X	X
P6	X	-	-	X	-
P7	X	X	X	X	X
P8	X	X	X	X	X
P9	X	X	X	X	-
P10	-	X	-	X	X
P11	X	X	X	X	X

Seguindo o processo de análise de conteúdo de Bardin (2009), objetivando “estabelecer contacto” com os materiais selecionados, deixando-nos “invadir por impressões e orientações” (Bardin, 2009, p.122), nosso primeiro passo, depois da seleção dos materiais para submeter a análise, foi realizar uma leitura flutuante dos mesmos.

A seguir, passamos à fase da “exploração do material”, articulando o processo de codificação dos dados, primeiro manualmente, e posteriormente, numa construção mais consistente e adequada com as estratégias de investigação, utilizando o *software* de análise de dados qualitativos QSR NVivo.

Pelas características deste estudo, optámos pela unidade de registo temática que é geralmente utilizada na análise de conteúdo categorial, segundo Bardin (2009), para estudar motivações, opiniões, atitudes, valores, crenças, tendências. Atendendo às questões de investigação e ao enquadramento teórico, foram definidas *a priori* as seguintes três dimensões: i) perspetivas e conhecimentos das participantes em relação à **ES na escola**; ii) perspetivas das participantes em relação ao **Uso das TIC**; iii) impacte da **Oficina de Formação** contínua na modalidade *blended-learning* nessas perspetivas e conhecimentos. Definimos previamente estas três dimensões pois tínhamos como objetivo investigar que mudanças poderiam ser observadas nas perceções e competências dos professores e educadores, no que tange à Educação Sexual, ao longo da sua participação numa Oficina de Formação nos moldes em que esta oficina foi planeada, (mas especificamente em relação à sua carga horária e modalidade b-learning), suportada por pelas TIC (em especial pelas tecnologias síncronas).

À medida que fomos lendo e relendo os materiais em análise (Tabela 4.4.) recolhidos, foram sendo desvendadas *a posteriori* as categorias e subcategorias emergentes de cada umas das dimensões previamente delineadas, resultando numa rede conceptual que constitui uma representação dos resultados na sua globalidade, pelo que é apresentada no capítulo seis onde são descritos os resultados do estudo.

4.6. Validade do Estudo

A validade dos estudos interpretativos, qualitativos continua a ser uma fonte de intensa análise e debate entre especialistas. Cohen et al. (2007) descrevem com detalhe

variados critérios e indicadores que têm vindo a ser propostos por diferentes autores. Assumindo uma posição essencialmente pragmática distanciamo-nos desse debate e analisamos, neste subcapítulo, a validade do presente estudo no que se refere à sua validade interna e validade externa. Nesta análise seguimos a sugestão de Cohen et al., 2007, p, 133) que se considere a validade não em absoluto mas sim em grau, sendo preocupação de quem investiga minimizar a invalidade e maximizar a validade, utilizando critérios em conformidade com a abordagem metodológica em que o estudo se insere.

4.6.1. Validade interna.

A validade interna refere-se ao grau em que os resultados do estudo são, de facto, apoiados pelos dados, assegurando que tais resultados descrevem com rigor o fenómeno em estudo (Cohen et al., 2007). No presente estudo foram tidos em consideração os seguintes critérios sumariados por Cohen et al (2007) e Creswell (2013).

- Envolvimento prolongado da investigadora no ambiente natural em que as participantes trabalharam, ou seja, a OF na modalidade *blended-learning*. Neste caso o envolvimento foi permanente pelo facto de ter sido simultaneamente tutora e professora. Ao longo deste processo foi possível criar um ambiente de confiança entre a investigadora, tutora e professora e as participantes, assim como detetar possíveis distorções trazidas tanto pela própria investigadora como pelas participantes.
- Observação persistente pela investigadora que esteve sempre presente, no sentido de reconhecer aspetos relevantes para análise e identificar o que era saliente para o estudo.
- Triangulação dos dados provenientes de diferentes fontes. O nosso objetivo com a triangulação dos dados não foi especificamente a utilização de diferentes métodos de recolha de dados para encontrar convergências entre as informações. Assumimos, de acordo com Duarte (2009), que o recurso a várias fontes para comprovar a validade de um trabalho, não conduz, necessariamente, a resultados válidos. A autora argumenta que “Na realidade, não é possível assumir, unicamente, que os resultados provenientes de diferentes métodos se vão corroborar mutuamente” (p.14). Assim sendo,

recorremos à triangulação dos dados não com o objetivo de confirmar resultados mas sim de construir uma percepção mais ampliada e globalizada do problema em estudo, o que não seria possível com apenas um método. Entendemos como Duarte (2009, p. 14) que “a mais-valia da ‘triangulação’ consiste não em retirar conclusões fidedignas e precisas mas permitir que os investigadores sejam mais críticos, e até cépticos, face aos dados recolhidos”.

- Exame por outros investigadores, neste caso outra investigadora que providenciou uma confirmação externa do processo de investigação.
- Clarificação dos pré-conceitos da investigadora, permitindo ao leitor perceber a sua posição e assunções que possam intervir no próprio processo de investigação. Numa perspetiva mais ampla, tal como Lincoln e Guba (2006) referem, implicou a reflexividade, ou seja o questionamento constante da parte da investigadora acerca dos seus procedimentos ao longo de todo o processo de investigação.

4.6.2. Validade externa.

A validade externa refere-se ao grau em que os resultados podem ser generalizados para uma população mais vasta, casos ou situações (Cohen et al., 2007). Na sua revisão acerca do tema, estes autores consideram que esta possibilidade de generalização em contextos interpretativos e qualitativos pode ser interpretada através de:

- existência de grupos comparáveis, permitindo o estabelecimento de um paralelo entre os resultados obtidos com os resultados de outros estudos com o mesmo tipo de participantes em condições semelhantes (comparabilidade). Através da pesquisa bibliográfica que foi sendo atualizada ao longo do estudo procurámos identificar e referir outros estudos com os quais fosse possível estabelecer esse tipo de comparação.
- Transposição dos dados para situações diferentes (transferibilidade), o que se consegue através de uma descrição densa e detalhada dos participantes e do contexto em estudo, permitindo aos leitores transferir a informação para outros contextos e determinar se os resultados podem ser transferidos atendendo a que determinadas características podem ser partilhadas (Creswell, 2013).

Em suma, respeitando o ponto de vista epistemológico pelo qual optámos, procurou-se observar e interpretar a realidade, recolhendo todas as informações possíveis por meio do recurso a diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados. Os dados recolhidos, de natureza particularmente descritiva, foram analisados, segundo um sério e rigoroso processo de análise de conteúdo à medida que iam sendo recolhidos, de uma forma holística e sistematizada, conduzindo a resultados autênticos e credíveis.

5. Oficina de Formação

Este capítulo tem como objetivo descrever a oficina de formação (OF) que foi concretizada ao longo do estudo como espaço de formação em ES. Serviu como fonte de dados com a finalidade de instrumentalizar, por meio dos *corpora*, obtidos ao longo da OF, na presente investigação. A composição do presente capítulo compreende os seguintes subcapítulos: No primeiro, apresentamos uma breve contextualização, relatando as razões que nos motivaram a planejar a OF em educação sexual (ES), dirigida aos professores do 1º CEB e educadores de infância, na modalidade *b-learning*, baseada na Aprendizagem por Problemas, com o apoio de ferramentas de webconferência (5.1). A seguir, descrevemos as opções programáticas, referindo que levámos em conta, na sua organização, os dois paradigmas de ES, apoiados por diferentes abordagens. Apresentamos o programa inicial, seguido de inclusão das temáticas sugeridas pelos professores e destacamos os objetivos de cada temática do programa da OF (5.2). O terceiro subcapítulo trata das “Opções didático-pedagógicas”, onde explicitamos aquelas que consideramos imprescindíveis em ações de formação no âmbito da ES. Justificamos a adoção da metodologia de Aprendizagem Por Problemas (APP) e dos cinco estágios de Salmon (2002), bem como a utilização do AVA Moodle e das ferramentas de webconferência Webex e o Skype (5.3). No subcapítulo quatro descrevemos os instrumentos de avaliação, que serviram a dois propósitos, nomeadamente, para levantamento dos dados deste estudo e certificação dos professores, segundo as normas do CCPFC (5.4). No quinto subcapítulo, apresentamos uma descrição geral do funcionamento da OF com um enfoque nos dois contextos em que foram realizadas as atividades propostas, presencial e *online* (5.5).

5.1. Contexto da Oficina de Formação (OF)

No enquadramento teórico deste estudo (Capítulo 2) foram referidos os desfasamentos e dificuldades relativos à Educação Sexual (ES) formal num paradigma emancipatório em âmbito escolar, em vários países, incluindo Portugal. Referimos, também, que, entre os vários indicadores da presente realidade, a formação inicial e contínua dos professores nessa área é um dos maiores obstáculos que se apresenta.

Destacámos, ainda, no referido enquadramento teórico, um agravante acerca dessa questão, quando se trata da ES no Jardim de Infância (JI), na qual se concentra o maior desfasamento no âmbito da formação em relação à ES.

Dados os objetivos e as questões de investigação e a importância dos benefícios e a urgência de se iniciar, na infância, a ES formal sob o paradigma emancipatório, conforme relatamos no Subcapítulo 2.5, optámos por planejar a Oficina de Formação (OF) “Formação de Educadores de Infância e de Professores do Primeiro Ciclo em Educação para a Sexualidade: Desafio Que Se Faz Urgente!”, dirigida aos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB) e aos educadores de infância.

Ao elaborar o planeamento da OF, levámos em consideração o que entendemos por aspetos que não podem ser descurados, sob pena de não envolvermos a tríade “conhecimento”, desenvolvimento de “aptidões” e de “competência”, referidos no Quadro Europeu de Qualificação (Jornal Oficial da União Europeia, 2008) e, consequentemente, não sensibilizarmos, motivarmos e darmos segurança aos docentes para a realização da ES formal em contexto escolar (Alvarez & Pinto, 2012). Nesse sentido, cuidámos para que a proposta metodológica da OF apresentasse um conteúdo programático flexível e aberto à inclusão de tópicos que viessem ao encontro das necessidades e interesses das participantes deste estudo. Utilizámos metodologias ativas, promotoras de trabalhos interativos e colaborativos, e determinámos um tempo de duração alargado, diferenciado das ações de formação que costumam ser oferecidas (25 horas presenciais e 25 horas de “trabalho autónomo”), devido à complexidade que a temática exigia, permitindo assim que os docentes tivessem mais tempo para a realização das leituras, debates, partilha e reflexões. Entretanto, a realização de uma ação formativa, dentro dos parâmetros anteriormente mencionados, exige dos professores maior disponibilidade de tempo. Conhecedoras de que os docentes têm sobre si uma sobrecarga de trabalho, além de outras funções exigidas atualmente desses profissionais, estávamos cientes das dificuldades que implicariam uma ação formativa de acordo com os moldes ora apresentados. Por outro lado, a experiência da investigadora e formadora, como professora da disciplina de Educação e Sexualidade no curso de Pedagogia no Centro de Educação a Distância (CEAD), de uma universidade do sul do Brasil, conferiu-lhe um certo grau de conhecimento e competências que lhe permitiram pressupor as possibilidades em ultrapassar ou, pelo menos amenizar, algumas das dificuldades

enfrentadas pelos professores no que tange à sua participação em ações de formação no âmbito da ES.

Ao planearmos a OF estabelecemos diferenças, relativamente a ações de formação em ES oferecidas em Portugal (cujos programas estavam disponíveis na rede³³) no que respeita a carga horária; a opção pela metodologia de APP; a utilização de webconferência; e a integração de algumas ferramentas e aplicativos da Web 2.0.

A oficina “Formação de Educadores de Infância e de Professores do Primeiro Ciclo em Educação para a Sexualidade: Um Desafio Que Se Faz Urgente!”, foi planeada para contemplar uma carga horária de 80 horas, acreditada no Conselho Científico Pedagógico de Formação Contínua - CCPFC/DC-3684/11, concedendo 3,2 créditos aos participantes. As atividades aconteceram, em parte, na modalidade a distância (40 horas) e em parte presencialmente (40 horas), no período de 22 de outubro de 2011 a 14 de julho de 2012. Reiteramos o que já referimos noutros momentos: a nossa preocupação quanto ao alargamento do tempo de duração nas ações de formação em ES tem a ver com a abrangência, complexidade e sensibilidade que envolvem as suas temáticas, tornando-se necessário haver mais espaços temporais para a realização de leituras e debates, partilha de experiências, resolução de dúvidas e dificuldades e aplicar, na prática, as teorias apreendidas ao longo da formação. Conforme referimos no subcapítulo 2.4, estudos têm apontado a ineficácia de ações de formação nesse âmbito, que apresentem curta duração (Marinho, 2014; Veiga et al., 2006).

Por julgarmos a importância de considerar as necessidades e interesses dos professores, em ações de formação no âmbito da ES, tendo também em conta a complexidade da temática, atendendo à vivência em ES por parte da investigadora, também formadora, aliada aos estudos por ela acedidos, aponta-se, ainda, uma série de dificuldades comuns, apresentadas pelos professores, no que se refere a esta área em contexto escolar (Alvarez & Pinto, 2012) e, por isso, não descuramos dar voz aos docentes da OF a partir dos seus problemas por eles apresentados. Tendo como princípios a pedagogia dialógica de Freire (1983, 2005, 2006), priorizámos o diálogo “horizontal”, baseado na confiança e na valorização do ser humano (referidos no Subcapítulo 2.3.2).

³³ Formação para professores Educação Sexual e Educação para a Saúde.
<http://www.apf.pt/cms/files/conteudos/file/Formacao%20auto%20financiada/2012/vWeb-Brochura%20PROFESSORES%202012.pdf>

Formação de Professores no Programa Regional de Educação Sexual em Saúde Escolar (PRESSE).
[http://www.c fsm.pt/A%C3%A7%C3%B5es%20PD/2014-19A%20\(PRESSE\)/PRESSE-Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20Professores.pdf](http://www.c fsm.pt/A%C3%A7%C3%B5es%20PD/2014-19A%20(PRESSE)/PRESSE-Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20Professores.pdf)

Assim sendo, ao utilizar a metodologia de APP, partimos das dificuldades do contexto real do grupo de professores (Chagas, et al., 2010; Savin-Badin et al., 2011), vindo ao encontro das suas necessidades específicas, ao permitir que se sentissem como parte “da e na” construção do projeto da OF. Desta forma, além de se revelarem motivados, sentir-se-iam, também, mais comprometidos e responsáveis por todo o processo vivenciado pelo grupo ao longo da formação.

As razões que nos levaram a optar, como objeto de estudo, por uma ação de formação, na modalidade *b-learning*, foram relatadas no subcapítulo 3.3.1. Destacámos, neste subcapítulo, a importância de considerarmos: i) as possibilidades que a Web 2.0 oferece, por ampliar e democratizar a educação, abrindo oportunidades para que os professores e educadores possam investir na sua formação contínua, de modo mais acessível e flexível; ii) a importância de investigar o impacto quanto às ações de formação em ES, nessa modalidade de ensino-aprendizagem, o que exige dos docentes o domínio de, pelo menos, duas áreas de certo modo desconhecidas e desconcertantes para muitos deles (tanto a ES como as TIC); iii) a flexibilidade facultada pelo *blended-learning*, por essa modalidade de ensino-aprendizagem não se limitar apenas a um contexto, considerando-se a sobrecarga de trabalho, além de possíveis responsabilidades atribuídas aos docentes. Aliando essas dificuldades, os tabus, inseguranças e resistências que são comuns com as temáticas sobre sexualidade e ES, as quais contribuem como fatores limitativos e desmotivadores para a participação docente em ações de formação nesse âmbito; iv) a possibilidade de compatibilização das melhores estratégias pedagógicas, existentes tanto no ensino *online* quanto no presencial. E, por último, reiterámos a nossa opção pela uso de ferramentas de webconferência, considerando que essa ferramenta facilita a aproximação entre os professores, e possibilita não somente a redução ou a exclusão da distância transacional, como também estimula o desenvolvimento da autonomia (Moore, 1993) dos participantes.

5.2. Opções Programáticas

O programa da OF foi elaborado tendo como fundamento os pressupostos discutidos no enquadramento teórico desta tese (Capítulo 2), por entendermos ser de fundamental importância a discussão e reflexão acerca desses aspetos, para a

compreensão e assimilação do que seja a educação sexual formal sob um paradigma emancipatório. Organizámos previamente uma proposta de programa para ser acreditada no CCPFC. No entanto, entendemos como Paulo Freire que a educação para a emancipação baseia-se no diálogo verdadeiro e requer uma postura democrática, que inclui o envolvimento de todos no ato educativo. Por isso, concedemos aos professores a oportunidade de refletirem connosco acerca do programa pré-estabelecido, e que lhes foi apresentado nos dois primeiros encontros presenciais, a fim de incluírem questões que considerassem importantes e que viessem ao encontro das suas necessidades e interesses. Na Tabela 5.1 está sumariado o conteúdo programático da OF (pré-definido e proposto pelos participantes), e os respetivos objetivos que desejávamos alcançar, a partir dos nossos pressupostos teóricos (Capítulo 2).

Tabela 5.1.

Conteúdos Programáticos da Oficina de Formação

Conteúdo Programático pré definido	
Conteúdos	Objetivos
Conceções acerca de sexualidade: construção sócio-histórica-cultural da sexualidade	Compreender a história da sexualidade no mundo ocidental, destacando-se sua dimensão como construção sócio-histórica-cultural, diferenciando-a do conceito de sexo.
Quadro legal e normativo que enquadra a educação sexual em contexto escolar e as implicações nas práticas de ensino, de acordo com as disposições curriculares mais recentes.	Conhecer as implicações da Lei nº 60/2009, de 06 de Agosto, e da Portaria 196-2010 que regulamentam a ES em contexto escolar. Promover a articulação entre as orientações das legislações anteriormente citadas e o currículo escolar.
Educação sexual na escola e na família: conceitos e diferentes contextos	Identificar os diferentes contextos de ES: informal, não formal e formal.
Educação Sexual na Infância: finalidades, objetivos e conteúdos	Desmistificar alguns dos muitos mitos e tabus relacionados com a sexualidade e a ES, em especial na educação das crianças.
Educação sexual intencional em contexto escolar: fundamentos e perspetivas	Classificar os diferentes paradigmas e abordagens de ES. Identificar as diferentes abordagens de ES nos materiais usados na escola (livros, currículo, entre outros).
“Perfil” do professor de Educação Sexual face às disposições legais	Identificar e caracterizar o perfil do professor de acordo com os diferentes paradigmas e abordagens de ES.
A construção social da infância	Apresentar, a partir de alguns teóricos, como se dá a construção social da infância, numa perspetiva histórica.
Manifestações da sexualidade na	Identificar as diferentes manifestações da sexualidade na infância e refletir sobre a forma de abordá-las.

infância	Discutir sobre as perguntas levantadas junto às crianças e sobre algumas situações relativas às manifestações da sexualidade infantil, vivenciadas na escola.
A construção de gênero na infância	Identificar os estereótipos de gênero, reproduzidos a partir da educação das crianças.
Metodologias de ensino-aprendizagem centradas no aluno; elaboração de materiais didático-pedagógicos para o trabalho sobre ES com crianças; vivência de dinâmicas indicadas para trabalhar a ES com crianças na escola.	Conceber, planificar, implementar e avaliar atividades e projetos formais de ES com crianças, no espaço escolar. (Estas metodologias foram aplicadas ao longo da OF, de acordo com os conteúdos.)

Novos conteúdos propostos pelo grupo

Sexualidade e deficiência	Desmistificar a sexualidade das pessoas portadoras de NEE, ponderando sobre os seus direitos como seres humanos sexuados. Dar a conhecer (às famílias) as características do comportamento de crianças portadoras de NEE e como orientá-las.
Sexualidade e afetividade	Discutir sobre a relação sexualidade <i>versus</i> afetividade, ao estabelecer quais são os reais objetivos de incluir essa temática nos programas de ES e refletir sobre qual a importância e necessidade de o fazer.
Multiculturalidade	Dar a conhecer as diferentes expressões culturais sobre a sexualidade, valorizando e respeitando aqueles que não colocam em risco a integridade física e emocional dos seres humanos.
Sexualidade e valores	Inferir sobre os diferentes valores que permeiam a sexualidade, refletindo acerca da subjetividade que os envolve.

A partir da inclusão dos novos temas, propostos pelas participantes, fizemos a redistribuição e readaptação dos conteúdos no cronograma da OF (Tabela 5.2):

Tabela 5.2.

Cronograma do Programa da OF

Temas	Período
1.Dimensões da Sexualidade	Outubro/Novembro/dezembro 2011
2.Sexualidade de crianças portadoras de NEE: características, conhecer e descrever a reação dos pais e professores/as durante a elaboração de um projeto.	Janeiro/Fevereiro
3.Sexualidade e afetividade	Fevereiro/Março
4.Sexualidade Valores da família	Março/Abril
5. Educação sexual na escola e na família: conceitos, diferentes contextos.	Março/Abril

“Perfil” do professor de Educação Sexual face às disposições legais	
6.Sexualidade na infância: etapas da sexualidade na infância; características; ES na infância.	Maio
7. Construção de género na infância	Maio/Junho
8.Sexualidade e Multiculturalidade: Diversidade cultural, étnica e religiosa.	Junho/Julho

As propostas dos conteúdos programáticos para ações de formação em ES, que encontramos em alguns centros de formação de professores, disponíveis na rede, eram variadas. Atendendo a que não foi nosso propósito, neste espaço, fazer uma análise aprofundada dessas propostas, procurámos tão somente perceber se havia diferenças significativas entre a proposta de conteúdo desta OF e as demais propostas de conteúdos programáticos das formações disponibilizadas sobre ES em Portugal. Concluímos que, apesar das propostas apresentarem algumas diferenças entre si, na maioria delas os conteúdos eram semelhantes aos conteúdos da OF que planeámos, tais como: conceitos de sexualidade e ES; sexualidade infantil e/ou do adolescente; legislação vigente em Portugal; papéis de género; afetividade; e valores e metodologias para trabalhar a ES na escola.

A diferença que encontramos relacionava-se com o facto de, propositadamente, não termos incluído, no programa da OF que planeámos, nenhum aspeto relacionado com a saúde sexual e reprodutiva. Fizemos isso por entendermos que esses são temas facilmente contemplados em ações de formação no âmbito da ES em Portugal; porque os professores lidam com menos dificuldade essas temáticas; e porque era importante ampliar as percepções das participantes em relação à ES formal em âmbito escolar, explorar tais temáticas numa perspetiva sócio-histórica e cultural, ultrapassando a visão redutora, médico-biologista, que habitualmente se encontram nos trabalhos que envolvem a ES (Figueiró, 2001, Freitas & Chagas, 2013; Nunes, 1987). Objetivávamos ampliar os espaços de reflexão sobre questões polémicas relativas à sexualidade.

Outra diferença significativa, que encontramos entre os programas da referida OF e aquelas que encontramos na rede, relacionava-se com as suas cargas horárias. Enquanto na OF que planeámos, os conteúdos foram distribuídos numa carga horária de 40 horas presenciais e 40 horas a distância, a maioria das formações que encontramos propunha 25 horas presenciais e 25 horas de “trabalho autónomo”. Todavia, distintamente das demais

propostas, as 40 horas a distância não seriam de “trabalho autônomo” mas sim orientado, tendo em conta que as nossas experiências demonstraram haver pouco envolvimento dos professores neste tipo de trabalho em outras ações, o que culminou em resultados insatisfatórios quanto ao nível de aprendizagem significativa, mudanças de comportamento e de prática pedagógica no âmbito da ES. As 40 horas que propusemos, a distância, foram intermediadas por encontros síncronos, tendo como suporte as ferramentas próprias de webconferência, as quais contribuíram para a vivência entre os docentes nos momentos de debate, tornando-os interativos e culminando num maior envolvimento e na motivação constante dos professores participantes da OF.

5.3. Opções Pedagógicas e Didáticas

As nossas várias experiências na formação contínua em ES, têm vindo a realçar que, pela abrangência e embaraços causados pelo tema, para que se tivesse alguma possibilidade de mudanças efetivas e significativas, durante as práticas pedagógicas dos docentes, as ações de formação oferecidas, no âmbito da ES, deveriam ter em atenção alguns parâmetros que considerámos imprescindíveis e que foram concretizados ao longo da formação: i) organizar o conteúdo programático de modo a permitir a inclusão de novos conteúdos, que vão ao encontro das necessidades e interesses dos professores; ii) apresentar uma carga horária mais alargada, facultando mais tempo para reflexão e assimilação das temáticas abordadas; iii) priorizar a abertura de espaços de diálogo e de partilha de certas experiências, permitindo a reflexão sobre as dúvidas, receios e dificuldades dos professores; iv) garantir, para além de uma sólida fundamentação teórica do professor formador, uma postura flexível, aberta e amistosa, respeitando a diversidade de valores existente nos grupos de formandos; vii) ao longo da formação, apoiar o processo de conceção, planificação, implementação e avaliação de atividades a ser desenvolvidas na escola. Ou seja, promover na escola a aplicação prática das teorias estudadas, fomentar espaços de reflexão e partilha com o grupo, sobre as experiências que foram colocadas em prática.

Considerando as potencialidades e possibilidades dos recursos disponíveis na Web 2.0, defrontámo-nos com o desafio de desenhar a OF de modo a estimular e favorecer a participação dos professores. Desenhar ambientes de aprendizagem, adequados ao

desenvolvimento do ensino na modalidade *blended-learning*, que atendam às necessidades dos formandos, representa um desafio, pois não se limita à simples disponibilização de conteúdos no ambiente virtual, como um mero complemento ao ensino presencial (Bates, 2013). Determinar e equilibrar com clareza as atividades e estratégias mais adequadas, e que devem fazer parte do contexto *online* ou do presencial, frente às competências e habilidades a ser desenvolvidas em cada um destes espaços é, sem dúvida, o grande desafio a ser ultrapassado no *blended-learning* (Bates, 2013; Dias, 2004). Há que buscar estratégias capazes de aproveitar o potencial das tecnologias e ao mesmo tempo fazer uso delas e, especialmente, primar pela concepção de ambientes que favoreçam a interação, colaboração, autonomia e autoria dos participantes (Stacey & Gerbic, 2008).

Frente aos desafios supracitados, encontramos nos autores que fundamentam o nosso enquadramento teórico, descrito no Capítulo 3, o suporte para nos assegurarmos da eficácia quanto ao planeamento metodológico da OF de modo a favorecer a interação, colaboração e autoria dos professores. Assim sendo, adotámos como estratégias metodológicas, na formação, a Aprendizagem Por Problemas (APP) e os cinco estágios de Salmon (2002). Para dar suporte a essas metodologias e possibilitar um trabalho interativo, colaborativo e autónomo, conforme as metodologias propõem, utilizámos o AVA Moodle e as ferramentas de webconferência Webex e Skype. Os fundamentos teóricos relativos ao uso do AVA Moodle e as demais TIC usadas na OF estão descritos no subcapítulo A Sala de aula online (3.3.5).

As atividades APP desenvolvidas na OF tiveram em conta os problemas existentes no contexto de vida dos professores. O primeiro problema trabalhado foi proposto a partir das expectativas dos professores, registadas na ficha de pré-inscrição na OF e também segundo as expectativas partilhadas por eles nos dois primeiros encontros presenciais, e anotadas pela formadora. Em pequenos grupos (formados livremente nos primeiros encontros presenciais), os professores trabalharam sobre este problema inicial, a partir de uma Ficha de Análise do Problema, baseada no paradigma Seven-Jumps, conforme apresentamos na Tabela 5.3.

Tabela 5.3.

Ficha de Análise do Problema

PROBLEMA: Como fazer um trabalho intencional de educação sexual com as crianças, considerando a pouca formação docente nesta área, sem ir contra os valores das famílias das crianças e utilizando materiais adequados a esta faixa de idade?	
1. Clarificação dos termos e conceitos (que termos /conceitos precisam ser mais detalhados)	
2. Definição do problema (novas questões relacionadas ao problema apresentado)	
3. Análise do (s) Problema(s) (o que os docente já sabem sobre ES e o que ainda precisam saber)	
4. Estruturação das ideias quais os meios possíveis de resolução; estratégias e ações)	
5. Formulação dos objetivos de aprendizagem (o que buscam aprender e/ou ver solucionado)	
6. Recolha de novas informações (fontes: quais? de que tipos?)	
7. Relatório e síntese das novas informações (avaliação dos passos dados, das fontes consultadas, das aprendizagens realizadas, das novas necessidades)	

Com a adoção desta metodologia e a criação de diferentes ambientes de aprendizagem síncronos, assíncronos e presenciais pretendia-se o enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem por meio das tecnologias utilizadas, com vista à redução da distância transacional, seguida da construção de uma comunidade virtual de aprendizagem, derivando a apropriação das TIC por parte dos professores.

5.4. Métodos de Avaliação

Os métodos de avaliação, propostos na OF, serviram dois propósitos: a recolha de dados para este estudo e a certificação dos professores, segundo o acordo quanto às normas do CCPFC. Ao elaborarmos a proposta de avaliação da OF, cuidámos que a mesma partisse de uma conceção de avaliação formativa, de modo a acompanhar o processo de ensino-aprendizagem dos professores ao longo da OF. Priorizámos a

utilização de instrumentos de avaliação descritivos, com a finalidade de acompanhar o processo de desenvolvimento e as mudanças nas percepções e competências das professoras, no que se referia à sexualidade e à ES, bem como em relação ao uso das TIC e ao ambiente de ensino-aprendizagem gerado ao longo da OF. Pondo em relevo esses objetivos, organizámo-nos para avaliar o referido processo, a partir de cinco diferentes momentos, conforme consta no formulário de candidatura enviado ao CCPFC (Apêndice 4). Na secção de avaliação dos formandos constava o seguinte:

A avaliação final é escrita, individual e quantitativa, de acordo com a Legislação de Regime Jurídico de Formação Contínua dos Professores. Será explicitada numa escala de classificação quantitativa de 1 a 10. O referencial da escala de avaliação é o previsto no nº 2, do artigo 46º do Estatuto da Carreira Docente, aprovado pelo Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de janeiro. A avaliação individual dos formandos incide sobre:

- xix. Confirmação quanto às presenças e participação nas sessões presenciais e *online*;
- xx. Elaboração de um memorial descritivo contendo reflexões com as percepções relativas às experiências, vivenciadas nos espaços *online* e presencial, ao longo da OF; (Apêndice 7)
- xxi. Elaboração de um texto dissertativo correspondendo a uma reflexão final; (Apendice 8)
- xxii. Elaboração de atividades realizadas nos grupos e de materiais para serem utilizados com as crianças, com os pares ou com os familiares: i) Trabalho na wiki (Apêndice 9);ii) atividade sobre relações de género, aplicada com as crianças (Apêndice 10); iii) atividades para serem aplicadas na escola (Apêndice 11).
- xxiii. Avaliação do Centro de Formação.

Foi esclarecido, desde os primeiros encontros, que esses documentos de avaliação serviriam dois propósitos: a recolha de dados para que contemplasse esta investigação e a avaliação do desempenho dos formandos no final da OF com vista à certificação. Tal certificação contribuiu de maneira significativa para aumentar o compromisso individual e grupal em relação à realização das atividades propostas. Na avaliação final do desempenho individual e grupal dos formandos, em relação aos objetivos de

aprendizagem propostos na Ficha da Formação (Apêndice 4), as onze professoras alcançaram níveis excelentes, culminando na aprovação e certificação de todas.

5.5. Funcionamento da Oficina

O cumprimento do cronograma da OF deu-se através de dois diferentes contextos: o presencial e o *online* (webencontros).

5.5.1. O contexto presencial.

No contexto presencial, os encontros realizaram-se mensalmente, aos sábados, das 9 às 13h, no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IEUL) (Tabela 5.4)

Tabela 5.4.
Dias e horários dos encontros presenciais

Encontros presenciais	Horário
22/10/2011	9h às 13 h
12/11/2011	9h às 13 h
26/11/2011	9h às 13 h
15/12/2011(cancelado)	9h às 13 h
04/01/2012	9h às 13 h
11/02/2012	9h às 13 h
10/03/2012	9h às 13 h
20/04/2012	9h às 13 h
26/05/2012	9h às 13 h
16/06/2012	9h às 13 h
14/07/2012	9h às 13 h

Nos encontros presenciais, priorizámos a utilização de dinâmicas que permitissem a aproximação dos membros do grupo, a auto-reflexão acerca das diferentes temáticas e os espaços para debates e reflexões sobre os materiais lidos e as experiências pessoais, vivenciadas no âmbito do tema em questão. Esses encontros eram sempre muito dinâmicos, interativos e ricos em partilha de conhecimentos, de materiais e de vivências pessoais. A postura da formadora, nesses encontros, foi sempre de uma amistosa acolhida: quanto à preparação da sala, antes da chegada dos professores; quanto à organização das cadeiras (sempre em círculo), a fim de facilitar que todos se olhassem frente a frente; organização dos materiais a ser utilizados; preparação de alguma dinâmica

a ser aplicada para promover o autoconhecimento pessoal ou grupal. Deixávamos transparecer ao grupo que, por meio dessa forma acolhedora de as receber, já estávamos a realizar a ES segundo o paradigma emancipatório. Quando somos afetivos na prática diária (em vez de o ser apenas no discurso) com os alunos, quando os tratamos com consideração e respeito, já estamos a ensinar, por meio do exemplo pessoal, que todas as pessoas merecem ser tratadas com respeito e acolhimento, independentemente da sua etnia, religião, orientação sexual, condição social, entre outras situações pessoais. Somos da opinião de que deve ser essa a postura de todos os professores, mas em especial daqueles que se propõem trabalhar numa área que exige sensibilidade de quem a ministra, o que é o caso da sexualidade e da ES. Outra postura da formadora em todos os encontros (e também nos webencontros) foi a promoção de debate e de reflexão. Desafiámos todos a olharem para as situações consideradas estranhas de outra forma, sem jamais impor quaisquer conceitos como se fossem corretos ou verdadeiros.

Nesses encontros, aproveitávamos para concluir os debates iniciados nos webencontros e iniciar novos temas que estavam prontos para ser estudados em determinado momento. Fazia parte do planeamento das atividades encerrar todas as temáticas por meio da elaboração de uma proposta de atividade prática, pelos pequenos grupos, para ser realizada na escola com as crianças, com os pares ou com os encarregados de educação. Os encontros presenciais serviam também para a apresentação dessas atividades aos colegas do grande grupo.

5.5.2. O contexto virtual.

No que se refere ao contexto virtual, realizaram-se dois tipos de webencontros. Em pequenos grupos com recurso ao Skype e em grande grupo com recurso ao Webex. Os pequenos grupos encontravam-se em dias e horários alternados, de acordo com as disponibilidades das participantes, não havendo um calendário fixo e único. Os webencontros com o grande grupo aconteceram semanalmente, conforme cronograma apresentado na Tabela 5.5. Os horários variavam entre 20:30h às 22h e/ou 21h às 22:30h.

A proposta inicial era que os encontros do grande grupo se realizassem quinzenalmente. Porém, ao percebemos uma certa falta de motivação do grupo devido ao pouco contato que estávamos a travar, inclusive por conta das dificuldades quanto à

adequação na escolha da ferramenta de webconferência, em comum acordo com o grupo, decidimos passar a fazê-lo semanalmente, atendendo às potencialidades da ferramenta adquirida – Webex – motivou todos para que os encontros assim acontecessem.

Tabela 5.5.

Dias e horários dos Webencontros do grande grupo

Dias dos encontros online	Horário:
23/01/2012	20:30h às 22h
30/01/2012	20:30h às 22h
06/02/2012	20:30h às 22h
13/02/2012	20:30h às 22h
20/02/2012	20:30h às 22h
08/03/2012	20:30h às 22h
28/03/2012	20:30h às 22h
02/04/2012	20:30h às 22h
09/04/2012	20:30h às 22h
08/05/2012	20:30h às 22h
28/05/2012	20:30h às 22h
04/06/2012	20:30h às 22h
03/07/2012	20:30h às 22h
09/07/2012	20:30h às 22h

Apesar de constar, na tabela 5.5 que os encontros do grande grupo se iniciaram no dia 23/01/12, já tínhamos realizado anteriormente, três webencontros (31/10, 15/11 e 15/12/2011), com recurso a outras ferramentas de webconferência (Mikogo, Colibri e WziQ). Foram encontros bastante tumultuosos, no início, por não dominarmos bem as ferramentas e, pelo facto de oferecerem recursos limitados, por serem gratuitas, como por exemplo a ausência da funcionalidade de gravação dos webencontros. Nesses três primeiros encontros, muitas vezes socorremo-nos do Skype, e conversávamos por meio do *chat*. Como forma de ultrapassar estes obstáculos foi tomada a decisão de adquirir uma ferramenta de webcobferência de assegurada qualidade.

5.5.3. A ferramenta CiscoWebex.

Na procura de uma solução para assegurar as potencialidades das sessões síncronas com o grande grupo pesquisámos várias ferramentas, tendo sido indicada a Cisco Webex, que, apesar de não ser gratuita, é uma ferramenta muito dinâmica e

relativamente fácil de usar. Para evitar dificuldades da parte das participantes no uso desta nova ferramenta, realizámos *workshops*, em pequeno grupo, para que se familiarizassem com ela. As professoras aderiram à nossa proposta e foram instalando os *plugin* que eram necessários para que a ferramenta funcionasse adequadamente no computador de cada uma. A pouco e pouco tudo se foi ajustando e os webencontros semanais realizaram-se sem maiores problemas. Por vezes, uma ou outra professora encontrava algum impedimento ou dificuldade para participar em algum webencontro, mas os problemas causados resultavam da fragilidade dos seus equipamentos pessoais. Foi com satisfação e facilidade que as professoras logo se integraram na funcionalidade da nova ferramenta. Com o seu contributo, promovemos espaços interativos, realizámos trabalhos colaborativos, trocas de conhecimentos e de partilhas.

Nas Figuras 5.1 e 5.2 apresentamos o *printscreen* de duas telas da ferramenta Webex, copiadas no decorrer de webencontros.



Figura 5.1. Webencontro com Webex sobre mapas conceituais (08/05/12)

A Cisco Webex permitiu a inclusão das onze participantes na mesma sala, e assim as docentes passaram a ouvir-se e a ver-se umas às outras; compartilhando a tela do computador da formadora. Atendendo aos objetivos das participações individuais era possível utilizar e partilhar diferentes funcionalidades, como o quadro branco para escrever juntamente com as restantes colegas; apresentações em Power Point, *links* de

vídeos no Youtube, imagens de *sites* e conversa através do *chat*, caso desejássemos. O *chat* foi pouco usado, pois, cada docente que desejasse falar diretamente com outra colega participante, podia fazê-lo sem problemas.

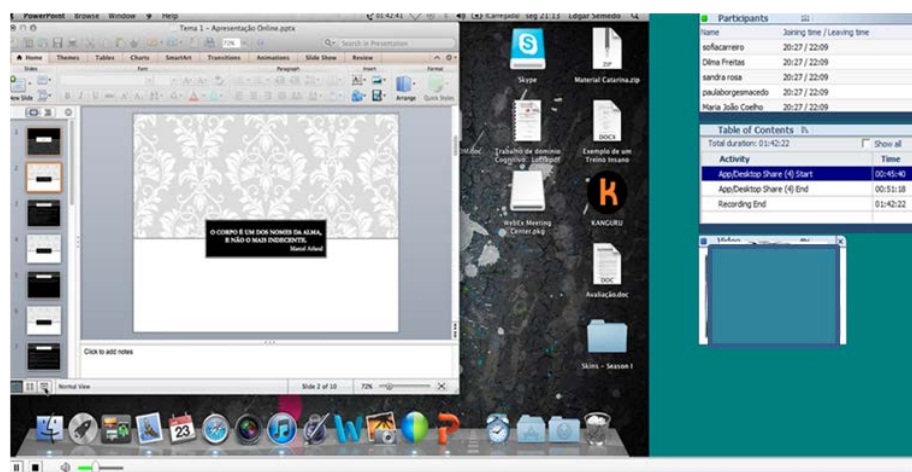


Figura 5.2. Webencontro com Webex sobre dimensões da sexualidade (23/01/12)

5.5.4. O Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle.

Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), têm dado um importante contributo como suporte às atividades mediadas pelas tecnologias. Dentre as muitas vantagens desses ambientes, destacamos a possibilidade das atividades planeadas serem desenvolvidas de acordo com o tempo, o ritmo e o local onde cada participante se encontra (Almeida, 2003). As várias ferramentas que esses ambientes oferecem, apoiam o trabalho do professor em qualquer modalidade de ensino, seja ela presencial ou a distância. São muitas as ofertas de AVA gratuitos, disponíveis na rede, contudo como o Moodle era o AVA disponibilizado pelo IEUL, optámos pela adoção desse ambiente como suporte para a OF. Conforme argumentámos no subcapítulo 3. 3, o Moodle oferece uma série de funcionalidades que permitem a otimização de espaços de ensino-aprendizagem interativos e colaborativos.

Apesar das críticas relativas ao subaproveitamento desse ambiente, como ambiente propiciador de propostas sócio-construtivistas de ensino-aprendizagem (Bottentuit Junior & Coutinho, 2008; Valente et al., 2009), assumimos que o nosso objetivo, quanto à utilização do Moodle na OF, seria o de o usar como repositório de

materiais e de atividades. Essa decisão foi tomada, sem pretendermos descurar, porém, as outras funcionalidades disponíveis. Das várias ferramentas que o Moodle disponibiliza, utilizámos as seguintes: Fórum, Tarefas, Diário do aluno, Questionário e Wiki. Organizámos as atividades no Moodle segundo os seguintes módulos:

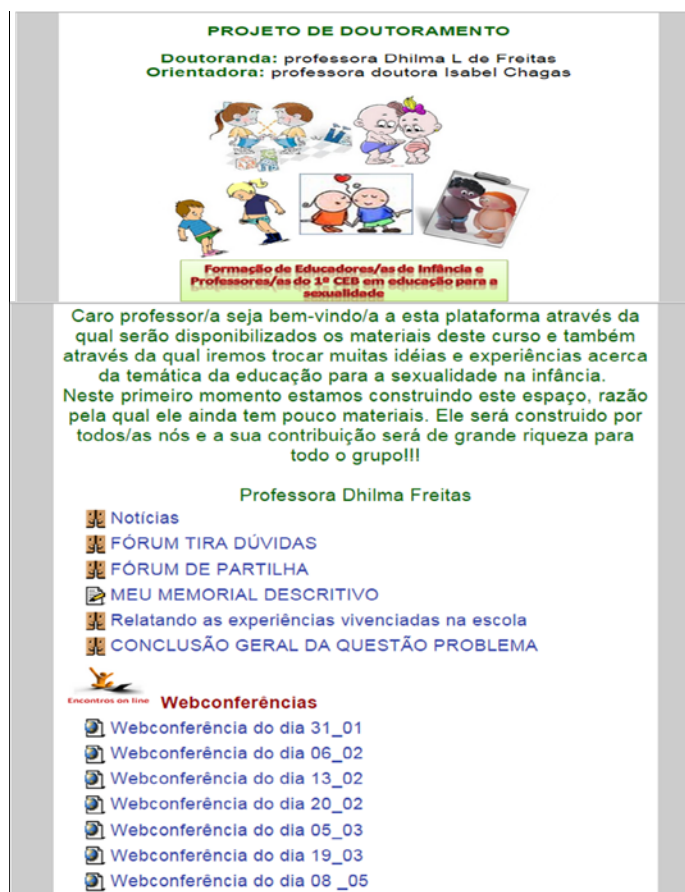


Figura 5.3. Screen do Módulo Introdutório no Moodle

- Módulo I (Introdutório), Fóruns: Notícias, Tira Dúvidas, Partilha de Materiais, Relato de Experiências vivenciadas na escola, Discussão geral da situação Problema, Memorial Descritivo e Partilha das gravações dos webencontros (Fig. 5.3).
- Módulo II (Informações Gerais da Oficina): Calendarização, Lista dos contactos das participantes e Ficha Programática da OF. (Figura 5.4)



Figura 5.4. Print Screen Moodle: Informações Gerais da OF

- Módulos III a XI (foi aberto um módulo para cada mês). Cada módulo correspondia praticamente a uma temática a ser trabalhada e, conseqüentemente, em cada mês eram disponibilizados, além dos recursos já mencionados, as ferramentas a ser utilizadas, conforme a proposta da atividade.

No primeiro módulo (outubro/novembro), abrimos o espaço: “Grupos de Trabalho” (Figura 5.5) onde disponibilizamos um Fórum (Figura 5.6) e um Wiki (5.7) para cada grupo. Nesses espaços, os grupos organizavam-se para: distribuir as leituras, postar as sínteses das mesmas, trabalhar nas Fichas dos Problemas; enfim, realizar as atividades propostas semanalmente. A formadora acompanhava estes espaços, dando um *feedback* acerca dos trabalhos que estavam a ser realizados. Nos Apêndices 9 e 12 apresentamos o exemplo de uma atividade realizada num Wiki e num Fórum.

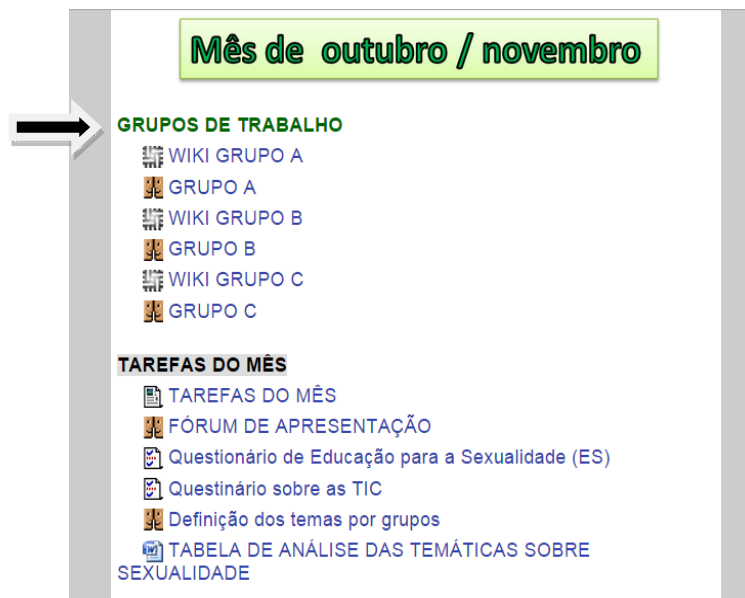


Figura 5.5. Módulo onde disponibilizámos os “Grupos de Trabalho”

TEMA 7- MULTICULTURALISMO	Dhílma Freitas	5	0	Dom. 15 Jul 2012, 23:46
CONCLUSÃO DA QUESTÃO PROBLEMA	Dhílma Freitas	1	0	Sex. 13 Jul 2012, 02:10
TEMA 6_ Identidade de Género	Dhílma Freitas	7	0	Dom. 24 Jun 2012, 22:33
TEMA 5_ A SEXUALIDADE INFANTIL	Dhílma Freitas	14	0	Seg. 21 Mai 2012, 22:57
Comentários ao texto "A escola e a educação sexual: Uma aposta na formação de professores"		0	0	Seg. 14 Mai 2012, 01:17
Sugestão de perguntas aos pais		2	0	Dom. 13 Mai 2012, 21:32
REFLEXÃO - A escola e a educação sexual. Uma aposta na formação de professores		0	0	Ter. 8 Mai 2012, 00:17
novo mapa conceitual		0	0	Seg. 30 Abr 2012, 02:24
novo mapa conceitual		1	0	Seg. 30 Abr 2012, 01:20
4 Educação Sexual: educação versus ensino; Legislação de ES em Portugal. Políticas Públicas de ES. Conteúdos de ES, contextos adequados de ES: MARÇO/ABRIL (15/03 a 22/04)	Dhílma Freitas	14	0	Sex. 20 Abr 2012, 20:51
Tema 4 Valores da família acerca da sexualidade: MARÇO -1/03 a 15/03		9	0	Dom. 18 Mar 2012, 20:51
Tema 2 Sexualidade e deficiência: de 3 a 12-1		14	0	Sáb. 10 Mar 2012, 13:45
Tema 3 Sexualidade versus afetividade: 12 a 20-1		15	0	Sáb. 10 Mar 2012, 12:58
Tema 1 Dimensões da sexualidade 29-11 a 15-12	Dhílma Freitas	25	0	Seg. 23 Jan 2012, 01:12
Sugestões		0	0	Sáb. 29 Nov 2011, 19:44
O desenvolvimento da sexualidade infantil		0	0	Sex. 25 Nov 2011, 00:35
Definição de sexualidade pela OMS		0	0	Sex. 25 Nov 2011, 00:16
Dimensões da sexualidade		0	0	Qui. 24 Nov 2011, 23:31
Fórum: Sexualidade	Dhílma Freitas	2	0	Ter. 22 Nov 2011, 20:55
sobre o encontro de dia 15		1	0	Dom. 19 Nov 2011, 20:51

Figura 5.6. Exemplo do Fórum de um grupo

GRUPO B	
FICHA DE ANÁLISE DA SITUAÇÃO PROBLEMA	
PROBLEMA - Como fazer um trabalho intencional de educação para a sexualidade com as crianças, considerando-se a pouca formação que os/as professores/as possuem nesta área, sem ir contra os valores das famílias das crianças e utilizando-se de materiais adequados a esta faixa de idade?	
1. Clarificação dos termos e conceitos (que termos/conceitos precisam ser mais esmiuçados)	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalho intencional/ Sexualidade / Educação para a sexualidade / Valores das famílias (Isabel) - Infância / comportamentos adequados e inadequados relativamente à cada faixa etária (dos 3 aos 6) (Isabel Macedo) - educação versus ensino/ sexualidade versus /afetividade (Paula Macedo) - o que são conteúdos para a educação sexual? (Paula Macedo) - o que são contextos favoráveis para trabalhar a educação sexual na sala de aula? (Isabel) - a sexualidade em crianças (Isabel)
2. Definição do problema (novas questões relacionadas com o problema)	<ul style="list-style-type: none"> - Será que os pais se forem devidamente informados, colaboram sem receio com o Professor/educador?/ Será que o-s professores/educadores se tiverem mais formação/conhecimento/materiais para abordar o tema na sala de aula, o fazem e se sentem mais à vontade? / Como lidar com a sexualidade das crianças portadoras de deficiência? (Isabel) - será que a sexualidade deve ser trabalhada no JI / Escola como uma "disciplina"? (Paula Macedo) - Como implementar um trabalho de educação sexual com crianças portadoras de NEE. (Isabel) - Como abordar a sexualidade em crianças com diferentes etnias e nacionalidades. (Isabel)
3. Análise do(s) Problema(s) (o que já sabem e o que precisam saber)	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer o que os pais e professores/educadores pensam sobre a sexualidade?/A educação sexual por onde começar e como organizar? (Isabel) - Conheço as etapas da sexualidade definidas por Freud, preciso de saber se continuam atualizadas? o que há de novo e quem estuda hoje em dia estas questões (pedagogos, sexólogos?, quais os seus nomes? onde procurar e conhecer as novas teorias? (Isabel Macedo) - Preciso conhecer nova Bibliografia. Onde? Bibliotecas? Internet? (Isabel) - Pesquisar bibliografia referente a sexualidade em crianças com NEE. (Isabel) - Pesquisar bibliografia relativa a cultura das diferentes etnias e nacionalidades existentes na minha sala. (Isabel)
4. Estruturação das idéias (meios possíveis de resolução; estratégias; ações)	<ul style="list-style-type: none"> - Reunião de pais/ Formação para professores/educadores e parceiros educativos - auxiliares por exemplo/ Elaboração de Materiais (Isabel) - Inquéritos aos pais, outros colegas da escola, auxiliares. (Isabel) - ler e estudar as novas teorias sobre a sexualidade na infância. (Isabel Macedo) - Inquéritos às crianças sobre o que acham sobre a sexualidade, mas procurando palavras adequadas e um contexto favorável. (Isabel) - Pedir a colaboração das famílias para virem à escola falar sobre a temática. (Isabel) - Sugerir às crianças que elaborem um trabalho com os pais sobre a temática (ex: histórias, lendas, lengas/lengas, poemas). (Isabel)
5. Formulação dos objetivos de aprendizagem (o que buscam aprender/ ver solucionado)	<ul style="list-style-type: none"> - Saber quais s conteúdos mais adequados a cada faixa etária na abordagem da educação sexual? saber o que é ou não demais para a idade de cada criança? Elaborar materiais para explorar na sala de aula (Isabel) - Gostava de aprender quais os contextos favoráveis e como trabalhar a educação sexual na infância; conhecer as novas teorias sobre esta questão, que não me tenho debruçado sobre ela de forma "científica" e tenho-me limitado a trabalhar de alguma forma empírica e intuitiva temáticas relativas ao corpo humano, higiene e reprodução de animais e plantas. será suficiente? (Isabel) - Desmistificar tabus sobre a temática e munir-me de estratégias lúdicas com diferentes materiais, não esquecendo as tic. (Isabel)
6. Recolha de novas informações (fontes: quais? De que tipos?	<ul style="list-style-type: none"> - Livros, sites, Jogos,... (Isabel) - a Isabel disse tudo, não me lembro de mais fontes (Isabel) - estou de acordo com os sugeridos pela Isabel e poderão aparecer através da partilha outros. (Isabel)
7. Relatório e síntese das novas informações (avaliação do passos dados, das fontes consultadas, das aprendizagens realizadas, das novas	<p>A tabela de vocês ficou muito bem explorada. Trouxeram vários pontos importantes que devem ser investigados. Já que temos que começar por algum, sugiro que comecem pela questão de sexualidade.</p> <p>No trabalho de vocês aparecem as seguintes temáticas: sexualidade; sexualidade versus afetividade; sexualidade e deficiência; valores da família acerca da sexualidade; etapas da sexualidade na infância.</p>

Figura 5.7. Exemplo do Wiki de um grupo

Com exceção do espaço “Grupo de Trabalho”, que foi aberto somente no primeiro Módulo em todos os demais Módulos, foram abertos os seguintes espaços:

- Tarefas do Mês: Neste espaço eram descritas, semanalmente, todas as atividades que o grupo deveria realizar. Na Figura 5.8 apresentamos um exemplo de orientação das tarefas a ser realizadas:

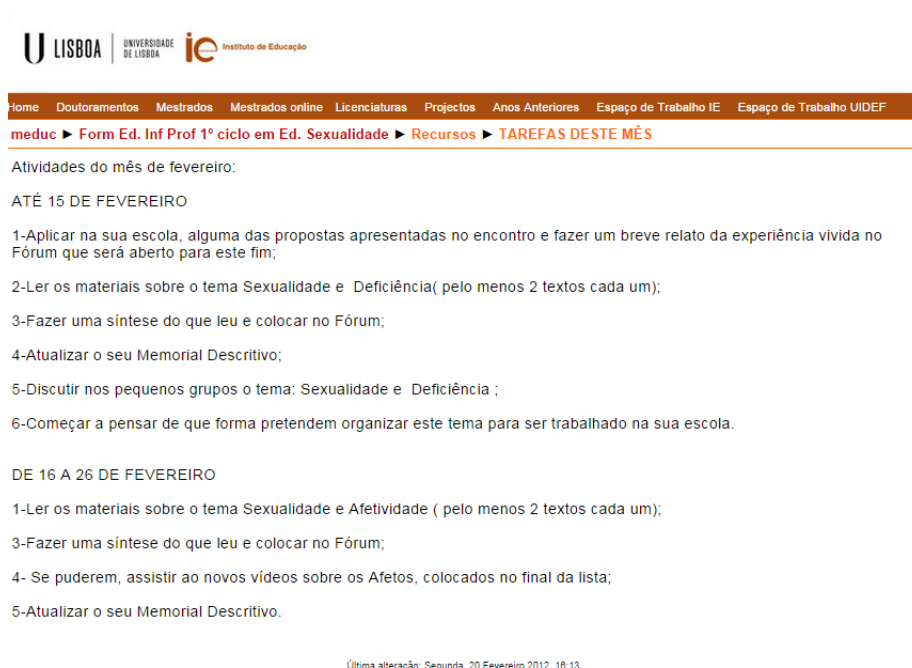


Figura 5.8. Exemplo de orientação das atividades a ser realizadas semanalmente.

Próximos encontros: presencial e online

Eram propostos os dias e horários dos encontros presenciais e dos webencontros que aconteceriam em cada mês. Habitualmente eram apresentados os temas que seriam discutidos por encontro, conforme a Figura 5.9.

Fontes para consulta

Neste espaço eram disponibilizadas as diversas fontes referentes às diferentes temáticas trabalhadas na OF. Algumas delas eram consideradas leituras “obrigatórias”, mas, a maioria das vezes, o grupo distribuía entre si as fontes sugeridas, faziam as sínteses no Fórum do grupo e, quando debatíamos no grande grupo, havia uma variedade de informações, pela diversidade de fontes que eram acedidas entre os professores. Na

Figura 5.10 apresentamos o exemplo de um dos módulos, contendo a apresentação das fontes indicadas.



Figura 5.9. Dias e Assuntos dos encontros e Webencontros, disponibilizados no Moodle

Os aplicativos da Web 2.0: Cmaptools e Google Drive

No subcapítulo 3.3.5 - A Sala de Aula Online – explicitámos as razões que nos levaram a optar pela utilização de alguns aplicativos da Web 2.0, nomeadamente: o Cmaptools e algumas ferramentas do Google Drive.

Com o Cmaptools, trabalhamos a construção de alguns conceitos relacionados com a ES. Os professores construíam os seus mapas, individualmente ou em pares, que eram depois discutidos num webencontro. Usámos também essa ferramenta para organizar as ideias centrais de alguns dos textos indicados como leitura “obrigatória”.

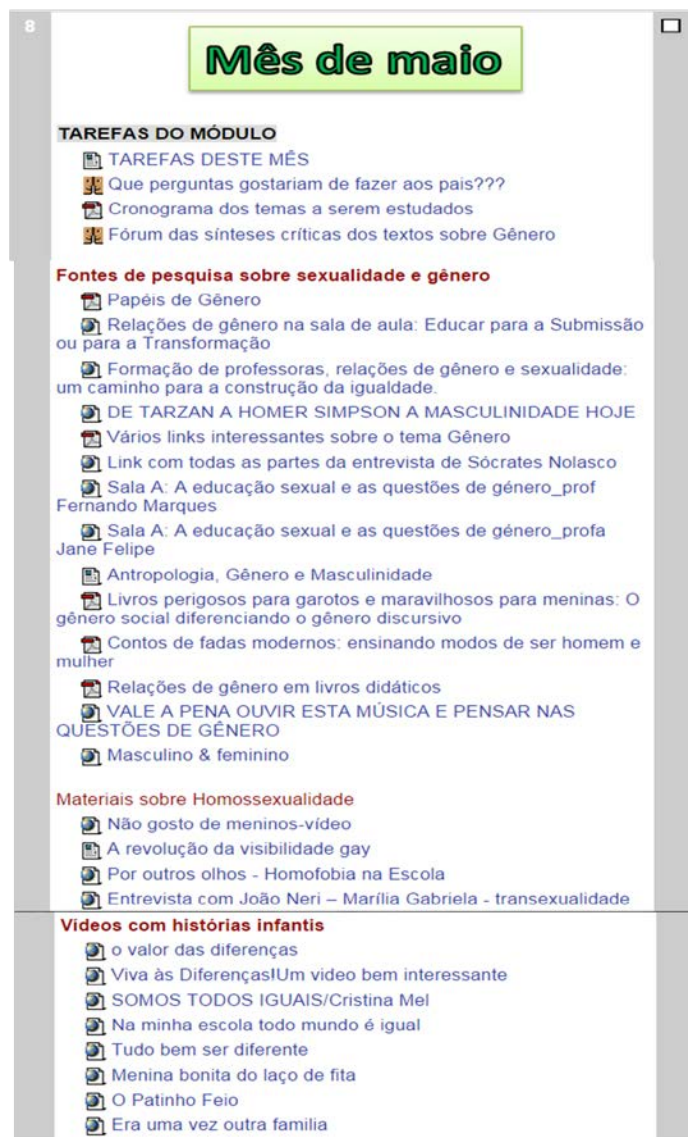


Figura 5.10. Exemplo de um módulo contendo as fontes de leitura

Apresentamos na Figura 5.11, um exemplo de um mapa conceitual, elaborado pelos professores:

Do Google Drive foram utilizadas as ferramentas Formulário Google e Google Document. Realizámos o planeamento e construção de um questionário, para identificar a opinião das famílias das crianças acerca da ES na escola. Construímos colaborativamente as questões do questionário, no Google Documents e depois transportámo-lo para o Formulário Google. Nas Figuras 5.12 e 5.13, apresentamos um exemplo dessa atividade, realizada pelos professores.

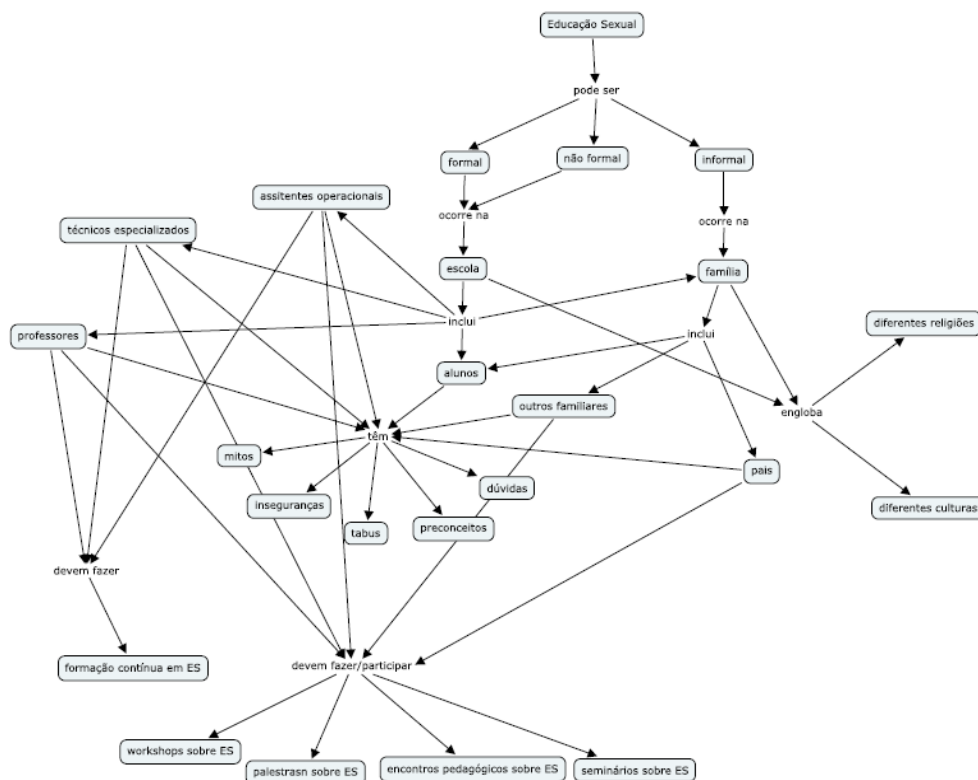


Figura 5.11. Mapa Conceitual realizado por um dos grupos com recurso ao Cmaptools.

QUESTÕES PARA FAZER COM OS PAIS ☆

Arquivo Editar Visualizar Inserir Formatar Ferramentas Tabela Complementos Ajuda Todas as alterações foram salvas no Drive

100% Texto normal Arial 12

Estas eu fiquei com duvida se colocávamos ou não...o que acham???

Resposta do Grupo B: como somos todas educadoras, consideramos que não seria importante colocar estas questões devido, ao nosso público alvo serem crianças dos 3 aos 6 anos. A forma como o questionário está elaborada já nos permite tomar conhecimento das preocupações e receios dos pais, sem ter que estar a incluir estas questões.

No entanto, já no 1º ciclo poderá ser pertinente este tipo de questões dependendo da curiosidade/comportamentos, do grupo de alunos com quem se está a trabalhar.

Se este questionário for para aplicar nos 2º e 3º ciclo será bastante pertinente realizar estas questões

Quando fala de sexualidade com o seu/sua filho/a, qual o tema/assunto que o deixa mais desconfortável?

O que pensa sobre o uso de contracetivos?

Considera pertinente abordar o tema do aborto na escola?

Abordar o tema da gravidez na adolescência será importante, para o seu filho / filha?

Questões do grupo para fazer com os pais

Grau de parentesco: pai/mãe/outro

Idade:

Profissão:

Já ouviu falar de ES na escola?

A/O sua/seu filho/a já a/o questionou sobre algum assunto relacionado com sexualidade?

Figura 5.12. Construção de um questionário elaborado no Google Docs

Questões aos Pais sobre Educação Sexual na Infância [Form] ☆

Arquivo Editar Visualizar Inserir Respostas (1) Ferramentas Ajuda

Editar perguntas Alterar tema Ver respostas Ver formulário publicado

Questões aos Pais sobre Educação Sexual na Infância

Por favor leia com atenção as questões apresentadas e responda dando-nos a sua opinião. Não há respostas certas nem erradas, este questionário é um objecto de estudo para adequar a prática pedagógica a este tema, tendo em consideração o parecer das famílias. É anónimo e confidencial.

É importante a Educação Sexual ser abordada no Jardim de Infância?*
Responda só a uma das hipóteses

☐ Sim
☐ Não
☐ Talvez

Conhecer o seu corpo é para a criança outra experiência fundamental para o desenvolvimento saudável da sua sexualidade.*
Perante a afirmação atrás descrita, transmita-nos o seu parecer.

Discordo totalmente	Discordo	Não discordo, nem concordo	Concordo	Concordo Totalmente
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

É na fase dos porquês que a criança manifesta a sua curiosidade sexual.*
Perante a afirmação atrás descrita, escolha a opção que mais significado tem si.

Discordo totalmente	Discordo	Não discordo, nem concordo	Concordo	Concordo totalmente
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

O brincar e a curiosidade sexual são indicativos de um desenvolvimento infantil sadio e criativo. A criança ao brincar investiga o seu corpo e o mundo que a rodeia de uma forma lúdica.*
Perante a afirmação atrás descrita, escolha a opção mais significativa.

Discordo totalmente	Discordo	Não discordo, nem concordo	Concordo	Concordo Totalmente
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

A Abordagem da educação sexual na 1ª Infância, vai permitir lidar melhor com a sexualidade na adolescência?*
Responda só a uma das hipóteses.

☐ Sim
☐ Não
☐ Talvez

Figura 5.13. Construção de um questionário usando o Formulário Google

No capítulo 6 em que são apresentados os resultados do estudo constam descrições pormenorizadas das percepções das professoras participantes relativamente, não só, aos conteúdos, estratégias, recursos e TIC utilizados, mas também em relação ao impacto desta OF nos conhecimentos, competências e atitudes das participantes em relação à Educação Sexual e ao uso pedagógico das Tecnologias de Informação e Comunicação.

6. Resultados

Neste capítulo são apresentados os resultados do estudo, tendo como orientação e referência as questões de investigação previamente enunciadas. Está dividido em cinco subcapítulos: i) no primeiro, apresentamos o perfil inicial das participantes no que se refere à sua experiência e conhecimentos acerca da ES e das TIC (6.1); ii) no segundo, apresentamos a estrutura do sistema de categorias de análise, ou seja, a grelha de análise, desvendada a partir das dimensões que nortearam este estudo por meio da técnica de análise de conteúdo descrita por Bardin (2009), utilizando o *software* de análise de dados qualitativos QSRNVivo: Educação Sexual (ES) na escola, uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e impacte da Oficina de Formação (OF) (6.2). No terceiro subcapítulo apresentamos os resultados relativos às percepções das participantes acerca da Educação Sexual (6.3), no quarto, os resultados relativos às percepções das participantes acerca das TIC (6.4) e no quinto, os resultados relativos às percepções das participantes acerca da Oficina de Formação (6.5)

6.1. Percepções das Participantes em Relação à ES e às TIC

Recolhemos por meio do Questionário ES e do Questionário TIC, dados relativos às percepções das participantes, no início da OF, no que tange aos seus contatos na formação inicial e contínua, nas suas práticas pedagógicas e vivências pessoais relativamente ao trabalho de ES (ponto 6.1.1.) e à sua apropriação e utilização educativa das TIC (ponto 6.1.2.).

6.1.1. Formação e prática em ES das participantes.

Por meio do Questionário ES, levantámos dados das participantes neste estudo, sobre os seus conhecimentos, contatos e experiências, com questões relativas à temática da ES. Identificámos o contacto das participantes com a ES na formação inicial e contínua; caracterizámos as suas vivências e práticas de trabalhos com a ES em contexto escolar; verificámos os tipos de dificuldades encontradas para a realização da ES formal e a suas percepções acerca dos conteúdos que devem fazer parte da ES formal em contexto escolar.

Caracterização da formação em ES

As questões 15 a 18 do Questionário ES (Apêndice 2) referem-se ao contacto ou envolvimento que as professoras e educadoras participantes tiveram com a temática sexualidade e ES na respetiva formação inicial. Uma participante confirmou ter tido contacto com a ES numa disciplina de opção; outra por meio de um evento oferecido pela instituição onde tinha realizado a formação inicial; e uma outra participante escolheu a opção “Outra”, indicando ter tido formação através de um seminário. Oito responderam não ter tido, em nenhum momento, contacto com esta temática na formação inicial (Figura 6.1). Na questão sobre as contribuições trazidas por estes contactos, duas responderam que lhes tinham trazido algumas informações interessantes, porém, pouco tinham contribuído para o trabalho em sala de aula e uma respondeu que as informações trazidas tinham sido muito poucas, em nada contribuindo para o trabalho em sala de aula.

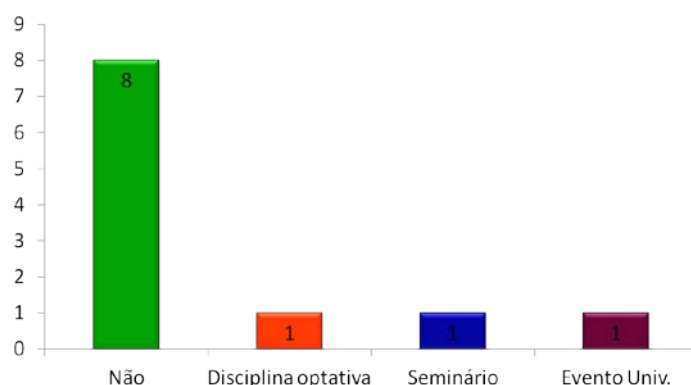


Figura 6.1. Contacto das participantes com a ES na formação inicial.

As questões 19 a 25 relacionam-se com o contacto ou envolvimento que as professoras e educadoras tiveram com as temáticas sexualidade e ES em ações de formação contínua. Apenas duas professoras responderam ter participado em ações de formação contínua nesta área. As respostas às questões sobre detalhes acerca destas formações permitiram identificar que: i) a ação de formação frequentada por uma dessas duas participantes tinha uma carga horária de 50 horas, enquanto que a da outra era constituída por três sessões, uma em cada ano letivo, com duração de 2 horas cada uma; ii) uma participante afirmou ter procurado formação por conta própria e outra que a formação lhe tinha sido oferecida pela escola; iii) a professora que tinha participado na

formação de 50 horas considerou que esta tinha correspondido plenamente às suas expectativas e contribuído de forma significativa para a sua prática na escola. A professora que tinha participado na formação de 6 horas considerou que a mesma tinha sido boa, porém, pouco contribuindo para mudanças na sua prática pedagógica; iv) as temáticas trabalhadas nestas ações de formação relacionavam-se com: a ES do nascimento à terceira idade (formação de 6 horas), conhecimento do corpo, promoção das relações interpessoais e prevenção da infeção pelo VHI e outras IST (formação de 50h). As duas professoras que tinham frequentado ações formais de formação em ES indicaram quatro conteúdos nelas abordados (Figura 6.2.).

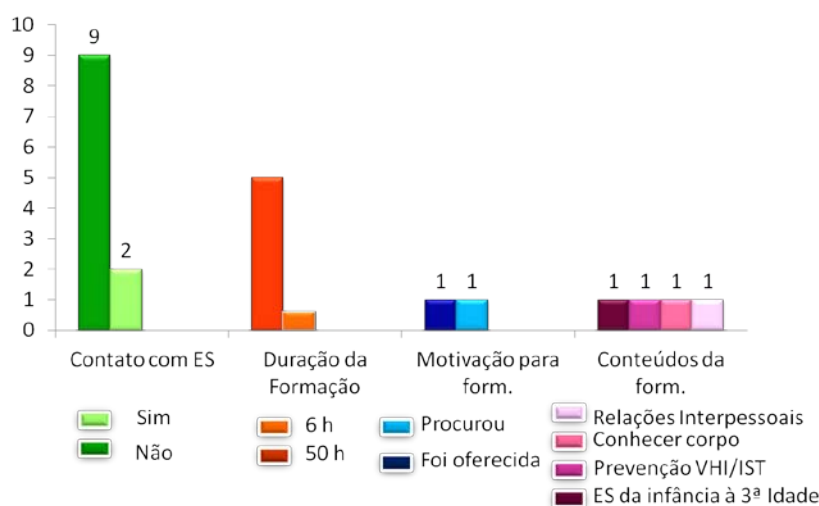


Figura 6.2. Contacto com a ES na formação contínua.

Estes resultados são reveladores da inexistente à muito deficiente formação das participantes em ES, associados à perspetiva que a formação tida pouco impacte teria exercido nas respetivas práticas pedagógicas em ES, com exceção de uma participante. A falta de ou a fraca formação sem trazer mudanças ao modo como a ES é trabalhada na escola tem sido descrita, analisada e discutida por numerosos investigadores em Portugal (Alvarez & Pinto, 2012; Anastácio, 2007; 2009b; Fávero, 2003; Fávero et al., 2011; Freitas & Chagas, 2013; Oliveira & Chagas, 2010; Rossi, Freitas & Chagas, 2012).

Caracterização da prática em ES

As questões 26 a 38³⁴ do questionário, referem-se aos contactos mais diretos das participantes no que diz respeito ao trabalho de ES na escola, às suas experiências no quotidiano escolar, bem como aos seus conhecimentos no âmbito da sexualidade e da ES. Os resultados relativos a algumas questões são descritos separadamente e outros são agrupados, de acordo com as relações existentes entre as questões.

A questão 26 indaga se as participantes já tinham realizado trabalhos de ES com as crianças e apresenta algumas opções como resposta. Duas professoras responderam que nunca tinham realizado trabalhos de ES com as crianças; uma respondeu que sim, mas muito raramente, apenas em situações específicas; duas responderam sim, mas apenas algumas vezes, por conta própria, porque a escola não tinha nenhuma proposta de trabalhos em ES no seu projeto pedagógico e seis responderam que sim, pois fazia parte do projeto pedagógico da escola trabalhar esta temática (Figura 6.3.).



Figura 6.3. Realização pelas participantes de trabalhos de ES com as crianças.

As questões 28 e 29 interrogam se as participantes já tinham presenciado ou vivenciado alguma situação em sala, envolvendo questões ligadas à sexualidade e à ES. Às que responderam afirmativamente, pediu-se que descrevessem a situação e o modo como se posicionaram diante dela. Duas professoras responderam que nunca tinham vivenciado ou presenciado qualquer situação deste tipo na escola e nove responderam que já tinham vivenciado situações deste tipo, sendo que uma professora não descreveu qualquer situação vivenciada (Figura 6.4).

³⁴ Algumas questões são de respostas complementares e opcionais, razão pela qual não aparecem na descrição destes resultados.

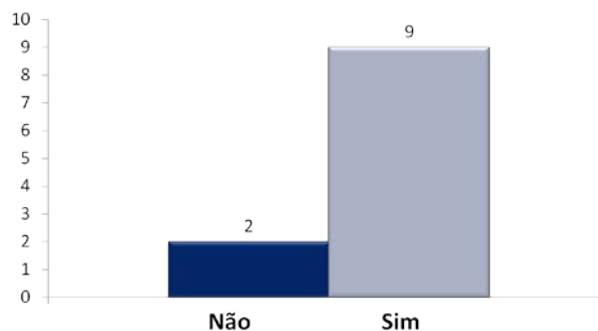


Figura 6.4. Participantes que vivenciaram situações de ES na escola.

As situações descritas pelas oito participantes que responderam a esta questão correspondem a situações usuais apresentadas pelos professores de crianças de JI e 1º CEB relatados em diferentes obras (Fávero, 2003; Ramiro et al., 2013). Contudo, é de realçar nestas descrições uma geral ausência de intencionalidade na atuação perante as situações vividas (Figura 6.5). As professoras parecem inseguras não sabendo como agir. É de realçar o empenhamento que sobressai em alguns destes relatos, todavia, estes são isentos de uma argumentação fundamentada de atuações e procedimentos adequados.

P4. Já foi este ano letivo, onde um aluno tentou fechar uma colega na casa de banho para ela baixar a “cuequinha”. Só fiquei a saber da situação quando a menina contou à mãe e esta veio à escola falar comigo. Não agi muito bem, chamei a atenção ao aluno, dizendo-lhe que não voltasse a ter aquela atitude.

P5. Situações em que um aluno chama o outro de *gay* e situações em que perguntam como se faz um bebé.

P6. Já tive uma aluna do 1º ano que se masturbava na sala de aula, em momentos que se encontrava sentada na sua cadeira. Ocorreu durante um período de tempo e diariamente. Falei com a psicóloga da escola e aconselhou-me a anotar tudo sobre o assunto. A situação deixou de ocorrer passado algum tempo, pelo que não se tomou qualquer atitude posterior.

P7. Em sala de aula são variadas e diárias as situações que ocorrem ligadas à sexualidade. Desde o tipo de questões que as crianças colocam ao educador, até conversas ou ações que têm entre si, curiosidades e trocas que partilham na casa de banho, entre outras. A todas procuro agir com naturalidade e carinho para com as crianças. Não repreendo, não escondo, tento encontrar resposta adequada e esclarecedora, sempre com a sensibilidade necessária a cada uma das crianças e sua relação com o seu próprio corpo, porque acredito que cada um de nós tem um entendimento de si próprio que deve ser respeitado em todos os momentos.

P8. É usual nas salas de Jardim de Infância surgirem situações de descoberta do outro e das suas partes do corpo, normalmente lido com naturalidade com essas situações e dou respostas conforme as perguntas que são feitas pelas crianças.

P9. Comparações e distinções entre os diferentes sexos; masturbação; diferenciação de tarefas de acordo com cada sexo; estereótipos incentivados pelas famílias e sociedade em geral (rapaz joga à bola e rapariga brinca com bonecas); observação do corpo e troca de impressões no WC; questões sobre a gravidez e gestação; troca de afetos, “namorados”.

P10. Tentativa de masturbação de aluno adolescente na Unidade de apoio a alunos com multideficiência do 2º CEB. Apenas presenciei, não atuei. A atuação do professor responsável foi a de reprimir verbalmente o aluno e dizer-lhe para se voltar a vestir, ajudando-o nessa tarefa.

P11. Enquanto docente interessada pelo tema e pela abordagem ao tema com crianças pequenas adquiri o livro “O grande livro da Sexualidade”, livro adequado a crianças pequenas. Antes de mostrar o livro às crianças informei os pais. Após a exploração do livro pelas crianças surgiram várias perguntas inerentes aos conteúdos abordados no livro. Perante as perguntas, solicitei a Presença da Coordenadora do PES – Projeto de Educação para a Saúde, que trabalhou em conjunto comigo o tema gravidez e parto com alunos de seis e nove anos. Durante a atividade os alunos mostraram-se muito participativos e colocaram diversas questões. Mostrei também o Power Point sobre a viagem dos espermatozoides, intitulado “A viagem do Zezinho”. Para além destas atividades, dinamizei outras relacionadas com os sentimentos, afectos e como lidar com a diferença.

Figura 6.5. Situações na escola ligadas à sexualidade vivenciadas pelas participantes.

Ao responder à questão 30 em que se pergunta a opinião das professoras sobre a importância de haver trabalhos de ES nas escolas logo a partir da educação de infância, todas optaram pelo sim (Figura 6.6.), porque a ES é um processo de desenvolvimento como outro qualquer e deve acontecer desde os primeiros anos de vida.

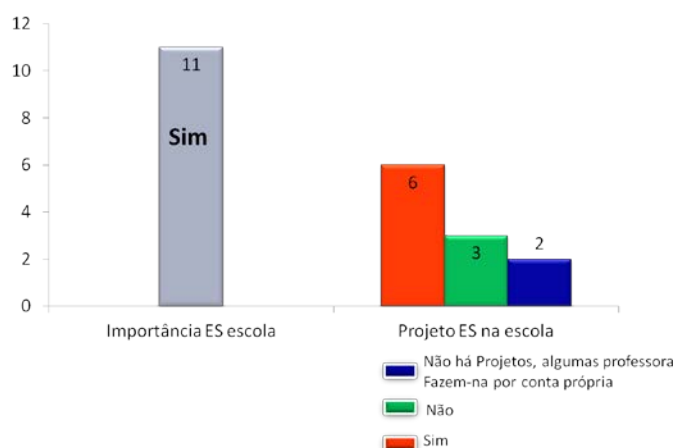


Figura 6.6. Projetos de ES nas escolas das participantes.

As questões 31 e 32 centram-se no conhecimento, pelas participantes, de projetos de ES nas suas escolas. Seis professoras responderam afirmativamente à questão 31, ou

seja, que nas suas escolas havia projetos formais de ES, três responderam que não havia e duas que alguns docentes realizavam a ES, independentemente da escola ter ou não projeto formal de ES (Figura 6.6.). As seis professoras que tinham respondido afirmativamente apresentaram breves relatos quanto ao modo como esses projetos eram desenvolvidos nas suas escolas (Figura 6.7.). Cinco desses seis relatos esclareciam que as iniciativas formais de ES estavam integradas no projeto de educação para a saúde das respetivas escolas. Os estudos de Matos e colaboradores (2014) vão ao encontro das percepções das participantes neste estudo, quando relatam a percepção positiva para a realização da ES formal desde o JI, a existência de projetos de ES nas suas escolas, porém a realidade de muitos desses projetos é que os mesmos limitam-se a um mínimo, que muitas vezes nem sequer é atingido.

P1. A educação sexual está integrada na educação para a saúde e é abordada transversalmente nas disciplinas de Ciências, formação Cívica. Na minha escola existe um gabinete de apoio ao aluno onde estão professores para esclarecer os alunos sobre as questões da sexualidade.

P2. Projeto PES que aborda temas como cuidados, diferenças e conhecimento de si mesmo.

P3. O Agrupamento através da Equipa de Saúde Escolar, pede aos professores para incluírem a Educação Sexual nos seus projetos curriculares de turma.

P4. O Projeto foi formado por um grupo de professores do Agrupamento, desde o Jardim de Infância até ao secundário mas tudo não passa do papel. Não há incentivo, clareza sobre o projeto ou propostas de trabalho. É como se não existisse.

P5. Existe uma equipa de Educação para a Saúde, da qual faço parte, que desenvolveu um projeto direcionado para várias áreas desde a higiene, alimentação e educação sexual. Na ES foi concebida uma planificação anual com sugestões de atividades para os professores. Cada professor deverá inserir no seu projeto de turma uma parte dedicada à ES, realizando as atividades mínimas estipuladas (6 h por ano mínimo) ou outras que considere relevantes.

P11. No Agrupamento a que a minha escola pertence trabalho/elaboro um projeto mediante o “Kit Educativo Saúde e Sexualidade – 1º Ciclo”, que me orienta em determinadas atividades. Para além das atividades deste kit costumo promover “visionamentos” de Power Point, adequados aos meus alunos, inseridos nas diversas temáticas da sexualidade. Trabalho o livro “O grande livro da sexualidade”.

Figura 6.7. Projetos de ES nas escolas das participantes.

No que respeita o conhecimento das professoras relativamente à legislação sobre ES em contexto escolar, vigente em Portugal (questão 33), quatro professoras

responderam que conheciam a legislação e procuravam colocá-la em prática na escola e sete que sabiam da existência da legislação porém, pouco sabiam sobre ela.

Na Figura 6.8. estão representadas as respostas às questões 35 e 36 que se centram nas dificuldades das participantes em concretizar a ES nas suas escolas junto das crianças que lecionavam. Sete professoras admitiram ter dificuldades em realizar esse trabalho de ES enquanto quatro responderam não ter dificuldades. Na Figura 6.8. estão também indicadas as dificuldades mencionadas pelas professoras. Em três dessas dificuldades as professoras que as mencionaram assumem o seu desconhecimento de algo, o que evidencia a ausência de formação.

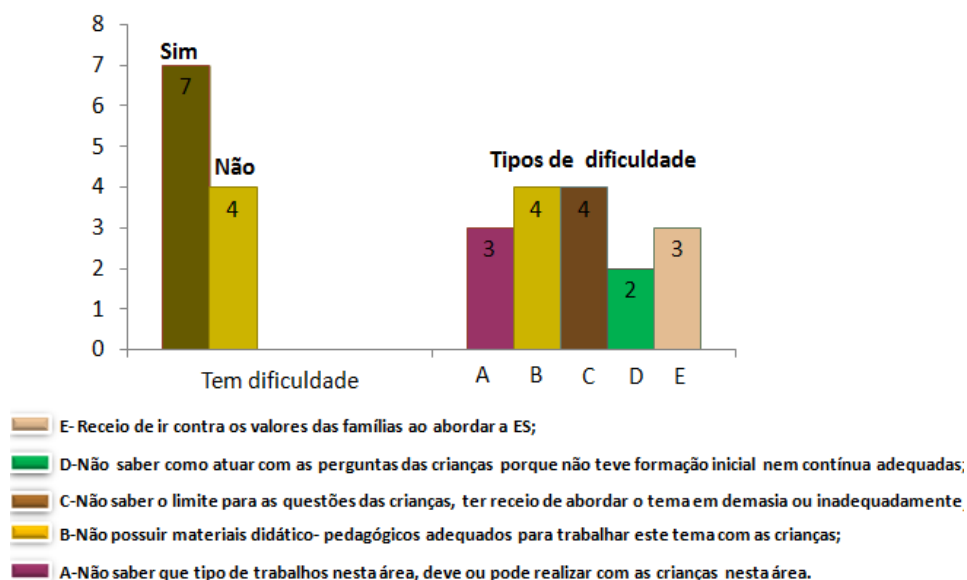


Figura 6.8. Dificuldades das participantes na realização da ES.

Em resposta à última questão do questionário as professoras indicaram os conteúdos de ES que consideravam importantes trabalhar com as crianças (Figura 6.9).

- P1. A educação sexual é da responsabilidade de todos os intervenientes no processo de ensino e de aprendizagem logo os pais devem ser envolvidos em todo o processo. Considero que o sucesso da implementação da educação sexual em contexto escolar depende do conhecimento do meio sócio-cultural dos alunos que dela irá beneficiar.
- P2. Conhecimento do seu corpo, como trata-lo, lidar com a diferença e cuidados a ter.
- P3. Distinção do corpo menino/menina; chegada de um novo irmão e como nascem os bebés.

- P4. Conhecer o corpo que cresce e tem transformações; distinguir as semelhanças e as diferenças corporais entre os géneros; reconhecer as diferenças físicas individuais, sem discriminação; entender/aceitar a evolução do próprio corpo; partilhar as vivências com os outros; mostrar emoções e sentimentos; praticar hábitos de higiene corporal e de bem-estar; conhecer os aparelhos reprodutor feminino e masculino e conhecer o processo da concepção, gravidez e parto.
- P5. Dimensões da sexualidade; dizer não às aproximações abusivas; afetos; papéis de género e multiculturalidade e respeito pelo outro.
- P6. Considero que as questões da sexualidade devem começar a ser abordadas desde a infância, nomeadamente se elas são espontâneas por parte das crianças. A adequação às suas questões é um aspeto que considero importante em termos de aprendizagem pessoal e profissional, bem como o rigor com que se devem abordar e ainda a especificidade face à idade e maturidade da criança.
- P7. Noção de corpo e seus limites; noção de família; género; proteção do corpo contra situações de abuso.
- P8. O corpo humano; a reprodução humana, animais e plantas ; os afetos – os vários tipos de amor: filial, maternal, amizade, sexual.
- P9. Atitudes e valores – o respeito pelo outro, o direito à privacidade e individualidade, às escolhas de cada um, a identidade, a segurança e o afeto, o desenvolvimento do corpo, a gravidez e gestação.
- P10. Sensibilização e desenvolvimento da ES com crianças com deficiência; sensibilização da ES aos pais dos alunos com deficiência e elaboração de materiais didáticos adequados.
- P11. Afectos/Sentimentos; medos; pessoas e atitudes estranhas; conhecimento do corpo e relacionamentos.

Figura 6.9. Conteúdos ES sugeridos pelas participantes.

Na Figura 6.10 estão representadas as frequências dos conteúdos sugeridos pelas participantes.

Somando o número de indicações dos conteúdos “corpo e reprodução” e comparando-os com as demais indicações, temos duas vezes e meia mais referências a estes conteúdos, o que pode ser um indicativo de uma visão “médico-biologista” da ES, encontrada em outros estudos neste âmbito (Anastácio, 2007; Calado, 2011; Nápoles, 2002; Ramiro & Matos, 2008). Estes resultados vêm ao encontro dos resultados do estudo realizado por Calado (2011) pois “afetos e aproximações abusivas” são também apontados por bastantes professores. Ressaltamos que, para evitar algum tipo de sugestão ou indução às respostas das participantes, deixamos livre para que as mesmas indicassem por conta própria, as sugestões de conteúdos de ES que considerassem pertinentes ser trabalhados com as crianças. Ao analisarmos estas sugestões e ao relacioná-las com os

conteúdos de ES definidos na Portaria 190-A/2010 para o 1º CEB (1º a 4º anos), nomeadamente: *Noção de corpo; O corpo em harmonia com a Natureza e o seu ambiente social e cultural; Noção de família; Diferenças entre rapazes e raparigas; Proteção do corpo e noção dos limites, dizendo não às aproximações abusivas*, percebemos que as indicações das participantes vieram ao encontro das propostas dos conteúdos existentes na legislação vigente em Portugal.

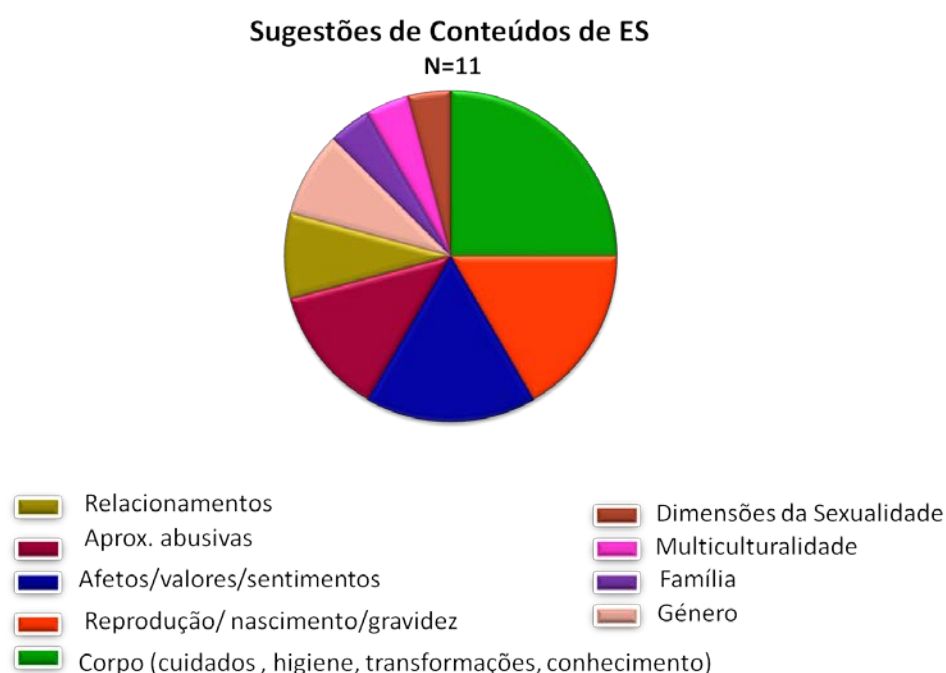


Figura 6.10. Sugestões das participantes de conteúdos ES para serem trabalhos.

6.1.2. Formação e prática em TIC das participantes.

Por meio do Questionário TIC, levantámos dados das participantes neste estudo, no início da OF, sobre os recursos de que dispunham, os seus conhecimentos, contactos e experiências, com questões relativas à temática do uso das TIC em contexto educativo. Identificámos o tipo de formação das participantes em TIC e suas perceções em relação a estas tecnologias; reconhecemos os seus conhecimentos e prática de uso das TIC e descrevemos a utilização pedagógica das TIC compreendendo a identificação das finalidades e perceções das professoras acerca do uso das tecnologias na escola, das suas necessidades de formação e obstáculos à utilização em contexto educativo.

Equipamento e recursos TIC das participantes

Na Tabela 6.1 estão sumariados os equipamentos informáticos que as participantes afirmaram possuir. Todas tinham computadores ligados à Internet para uso pessoal. Somente uma não tinha impressora e duas não dispunham de *scanner* e gravador de CD.

Tabela 6.1.
Equipamentos TIC pessoais das participantes.

Equipamentos	Respostas
1: Não tenho computador	0
2: Computador	11
3: Impressora	10
4: Ligação à Internet	11
5: Scanner	9
6: Leitor de DVD	11
7: Gravador de CD	9
8: Pen-drive	11
9: Outros	0

Na Tabela 6.2. estão indicadas as aplicações que as participantes afirmaram possuir para a sua prática profissional. Todas dispunham das mais usuais e comuns como processador de texto, desenho, apresentação multimédia e *email*. Dez dispunham de folha de cálculo, aplicações para *chat* e fórum e *software* pedagógico.

Tabela 6.2.
Aplicações TIC pessoais das participantes.

Aplicativos	Respostas
1 : Processador de texto	11
2 : Programas de desenho	11
3 : Programas de apresentação	11
4 : Folha de cálculo	10
5 : Base de Dados	4
6 : Multimédia/CD-ROM	11
7 : Ferramentas de criação de <i>sites</i> na Web	4
8 : Web browser	8
9 : E-mail	11
10: Chat e fórum	10
11: Software pedagógico	10
12: Sistemas de aquisição e processamento de dados	2

Formação em TIC das participantes

Na questão relativa ao modo como tinha sido a iniciação ao uso das TIC as possibilidades mais mencionadas foram: a auto-formação (10 menções); apoio da família (7 menções) e a frequência em ações de formação – promovidas pelo ME (6 menções) e promovidas por outras instituições (2 menções). É de realçar apenas 3 menções à formação inicial, o que pode denotar a pouca eficácia das instituições de ensino superior na formação dos professores relativamente ao uso das TIC (Figura 6.11). O estudo de Botelho (2009) corrobora os resultados aqui apresentados e destaca que esta não é uma realidade exclusiva de Portugal, mas também de outros países da UE, do espaço de Bolonha, dando um destaque especial para a Espanha.

A avaliação das professoras quanto à formação que tinham frequentado foi muito positiva (6 respostas) e positiva (2 respostas) (Figura 6.11).

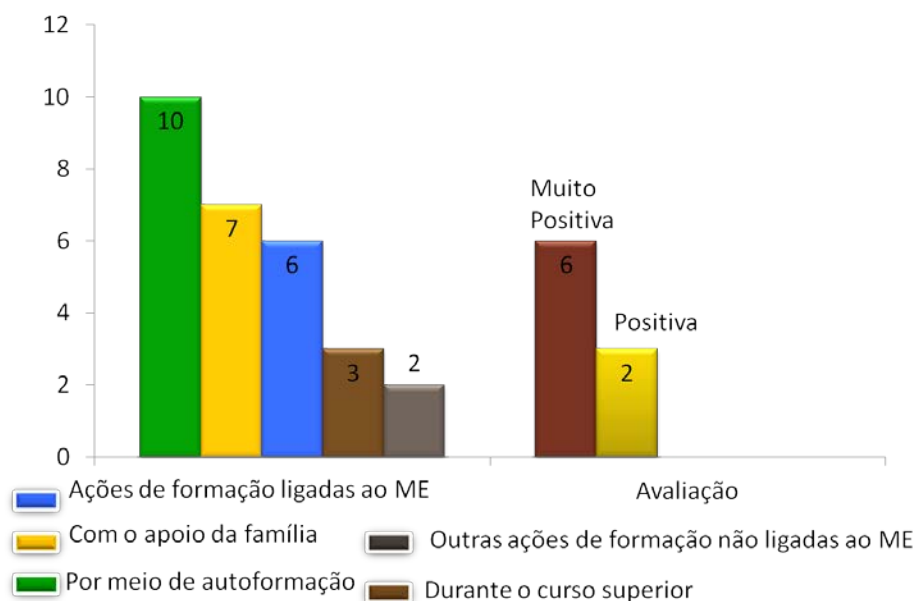


Figura 6.11. Iniciação ao uso das TIC pelas participantes.

Relação com o computador

Todas as professoras responderam que utilizavam bastante o computador para realizar múltiplas tarefas. Seis professoras afirmaram passar mais de 10 horas por semana em frente ao computador, quatro 5 a 10 horas, e uma professora afirmou passar de 3 a 5 horas (Figura 6.12).

Na Tabela 6.3. estão sumariadas as respostas dadas pelas participantes no que respeita as suas perceções acerca das TIC e sua aplicação em educação (questão 24).

As opções tomadas pelas professoras na resposta aos diferentes itens desta questão são reveladoras de uma atitude positiva em relação à utilização pedagógica das TIC. De realçar que 10 professoras concordaram que “As TIC promovem novas formas de ensinar e de aprender” e que “As TIC podem contribuir com os trabalhos de educação para a sexualidade.” Nove professoras mostraram reconhecer os efeitos positivos da utilização pedagógica das TIC nas aprendizagens dos alunos e no acesso à informação, assim como que o recurso a estas tecnologias pode tornar as aulas mais motivadoras e tornar o acesso à educação mais equitativo. Talvez devido a este reconhecimento, todas as professoras optaram por responder que gostariam de saber mais acerca das TIC. De realçar a dispersão das professoras na resposta ao último item em que uma discordou de um possível papel das TIC na aproximação da família à realização de trabalhos de ES e duas afirmaram ter dúvidas.

Conhecimentos e prática em TIC

Na Figura 6.12 estão representadas as respostas das participantes a três questões relacionadas com o uso da Internet, de plataformas *e-learning* e do *e-mail*. Todas as participantes responderam que utilizavam a Internet em suas casas; 10 na escola e 8 que a utilizavam, também, com as crianças.

Relativamente às plataformas *e-learning* duas professoras responderam que já tinham ouvido falar mas nunca tinham usado, cinco responderam que já tinham usado e quatro professoras não ouviram falar e não o tinham usado.

Quanto ao uso que faziam do *e-mail*, as 11 participantes disseram utilizá-lo para comunicar com amigas, com a escola (órgão de gestão, serviços administrativos) e com colegas (por razões profissionais). Quatro para comunicar com alunos e alunas; uma para comunicar com pais e mães das crianças e três escolheram a opção “Outra”. Nesta opção, afirmaram fazer uso dele para partilhar documentos sobre a educação especial, comunicar serviços e uma não fez qualquer indicação.

Tabela 6.3.

Percepções das participantes em relação às TIC

Afirmações	Concordo	Discordo	Tenho Dúvidas
1. Gostaria de saber mais acerca das TIC.	11	-	-
2. Os computadores assustam-me!	-	9	2
3. As TIC ajudam-me a encontrar mais e melhor informação para a minha prática letiva.	9	2	-
4. Com as TIC as aulas são mais motivadoras para os(as) alunos(as).	9	1	1
5. O recurso às TIC contribui para a igualdade de condições de acesso à educação pelos jovens e das crianças.	9	1	1
6. As TIC promovem novas formas de ensinar e de aprender.	10	1	-
7. Acho que as TIC tornam mais fáceis as minhas rotinas de professor(a).	8	1	2
8. Penso que as TIC ajudam os(as) meus/minhas alunos(as) a adquirir novos conhecimentos de modo significativo.	1	7	3
9. As TIC não afetam o modo como ensino.	1	7	3
10. É crescente a dependência das TIC na minha prática profissional.	7	3	1
11. Ao utilizar as TIC sou valorizado (a) pelos meus colegas.	4	2	5
12. Acredito que ferramentas como o e-mail, forum, e chat podem tornar mais fácil a minha comunicação com colegas e alunos(as).	8	1	2
13. As TIC distraem os(as) meus/minhas alunos(as) das suas tarefas escolares.	2	8	1
14. As TIC encorajam os/as meus/minhas alunos(as) a trabalhar em colaboração.	8	2	1
15. Não há relação entre o uso das TIC e as aprendizagens dos(as) meus/minhas alunos(as) e a educação para sexualidade.	4	5	2
16. A Internet pode ser perigosa para os meus alunos.	4	3	4
17. É importante usar as TIC para manter o nível de qualidade das minhas aulas.	6	3	2
18. As TIC podem contribuir com os trabalhos de educação para sexualidade.	10	-	1
19. As TIC são valiosas na promoção das aprendizagens dos (as) meus/minhas alunos(as).	9	1	1
20. As TIC podem colaborar com os trabalhos de educação para sexualidade em relação às famílias.	8	1	2

A Tabela 6.4. apresenta as respostas dadas à questão 31 que tinha como objetivo identificar os conhecimentos e a experiência das professoras acerca de determinadas ferramentas Web 2.0 que iriam ser utilizadas na OF: blogue, Google Docs, Google Groups e portefólio. As respostas acerca do blogue revelaram conhecimento e prática assinaláveis: nove Professoras costumam consultar blogues, cinco costumam comentar e duas confirmaram ter um blogue e usá-lo com os seus alunos.

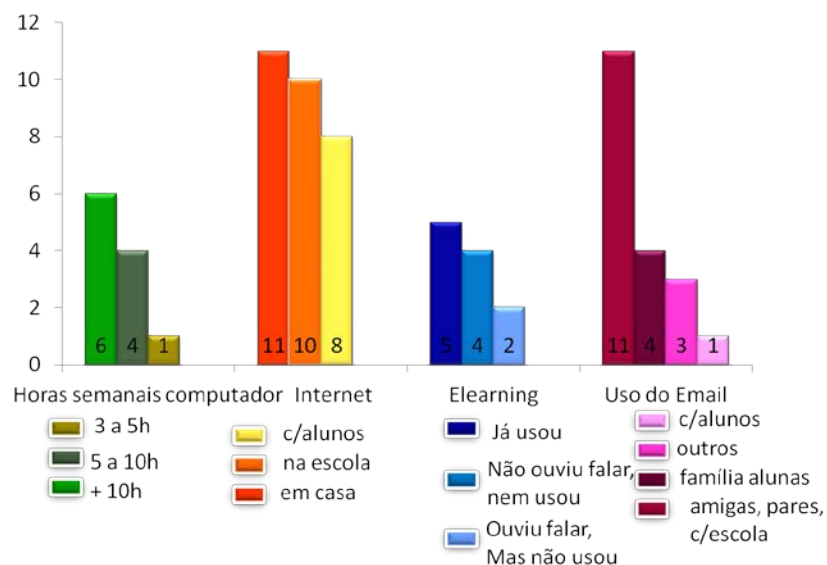


Figura 6.12. Utilização das TIC pelas participantes

Relativamente ao Google Docs e Google Groups a maioria das professoras denotou desconhecimento, assim como em relação ao portefólio acerca do qual nove já tinha ouvido falar mas nenhuma o utilizava com os seus alunos.

Tabela 6.4.

Conhecimentos e experiência no uso de ferramentas Web 2.0

Afirmações	Concordo	Discordo
1. Nunca ouvi falar em blogues	2	9
2. Costumo consultar blogues	9	2
3. Costumo consultar blogues e comentar	5	6
4. Tenho um blog	2	9
5. Tenho um blog com os meus alunos	2	9
6. Nunca ouvi falar em Google Docs	5	6
7. Utilizo o Google Docs para o meu trabalho pessoal	3	8
8. Utilizo o Google Docs com os meus alunos	0	11
9. Nunca ouvi falar de Google Groups	5	6
10. Utilizo o Google Groups para o meu trabalho pessoal	2	9
11. Utilizo o Google Groups com os meus/minhas alunos(as)	0	11
12. Nunca ouvi falar em portefólio	2	9
13. Já ouvi falar em portefólio mas nunca utilizei com os meus/minhas alunos(as)	9	2
14. Utilizo o portefólio com os meus/minhas alunos(as)	0	11

Utilização pedagógica das TIC

Questionadas acerca do uso das TIC na preparação das aulas (Figura 6.13), todas as professoras responderam na apresentação de audiovisuais e em pesquisas na Internet de assuntos que têm de trabalhar com as crianças, dez professoras para a elaboração de algumas atividades e nove para utilizar jogos.

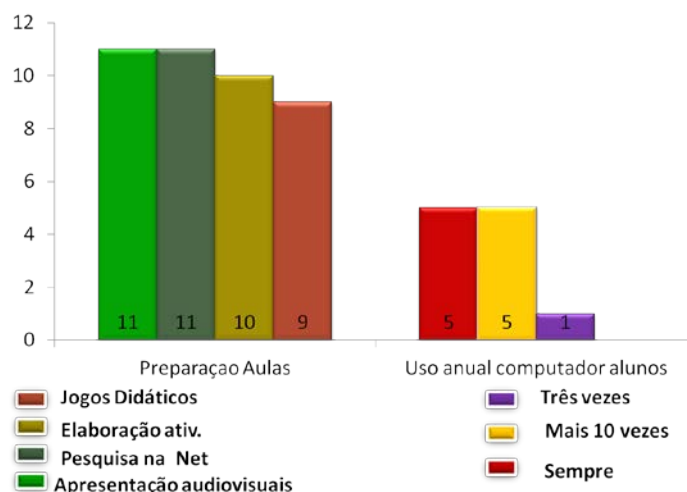


Figura 6.13. Uso das TIC na escola.

Na escola com as crianças, uma professora afirmou ter utilizado o computador apenas três vezes no ano letivo anterior, cinco professoras utilizaram-no mais de 10 vezes e cinco afirmaram utilizá-lo sempre (Figura 6.13). Ao responder se “Utiliza as TIC em interação direta com as crianças no decorrer das suas aulas?” Nove professoras responderam sim. Destas, sete apresentaram breves descrições do modo como o fazem (Figura 6.14).

P1. Apresentação de power point temáticos. Preenchimento de fichas. Realização de jogos didáticos com o objectivo de desenvolver competências específicas.

P2. Quando estão a trabalhar texto e novas palavras. Quando estão a utilizar jogos didáticos.

P3. Utilizo várias vezes a projecção de power point para contar histórias e vamos semanalmente à Biblioteca da escola utilizar os computadores, explorando jogos didáticos.

P6. Como informação complementar ou ilustrativa de temas em estudo.

P9. Apresentação de imagens, powers point e jogos.

P10. Os alunos utilizam o computador para realizar diferentes tarefas (processamento de texto, ler/ouvir histórias, ver fotos e videos, etc). Costumam utilizar o Word, Powerpoint, Paint e Pdf. Acedem à internet com supervisão e pesquisam imagens e jogos. Utilizam software educativo (Boardmaker, GRID, jogos Laramera) com o apoio de teclados adaptados e manípulos que permitem a acessibilidade ao tudo.

P11. Apresentação de Power Points na turma ou em grupos de duas turmas. Utilização do data show. Consulta/pesquisa de informações sobre determinados temas. Realização de trabalhos escritos, pelos alunos. Utilização de Figuras interativos.

Figura 6.14. Descrições das professoras acerca do uso das TIC com as crianças.

Na Figura 6.15 estão representados os diferentes tipos de uso explicitados pelas professoras nas suas descrições acerca do modo como costumam usar as TIC em ação direta com as crianças.

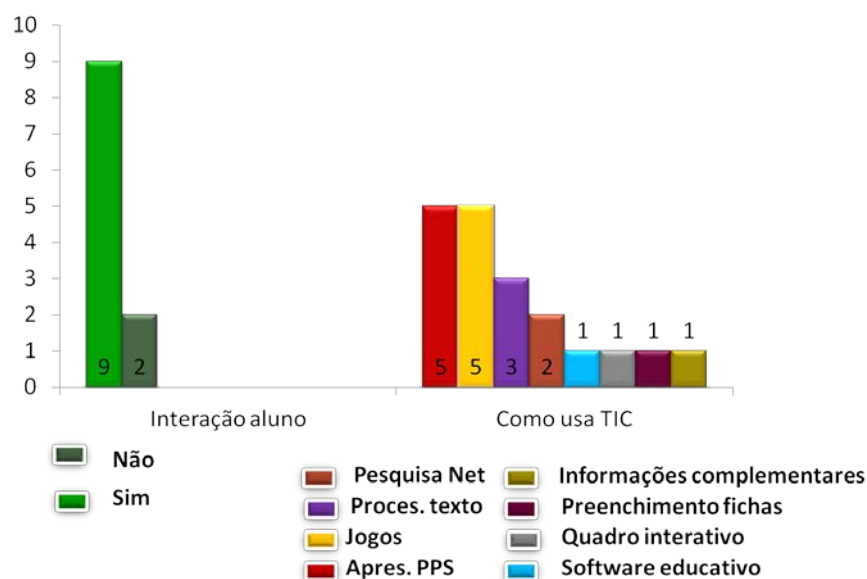


Figura 6.15. Utilização das TIC em ação direta com as crianças.

Os resultados da questão sobre percepções das professoras em relação aos apoios e às dificuldades ao uso das TIC, encontradas na escola estão sumariados na Tabela 6.5.

De realçar nestas respostas a unanimidade na perspetiva que o uso das TIC na sala de aula exige novas competências do professor, o que podemos considerar como mais um indicador da expressão, pelas professoras, da necessidade de formação. No âmbito do presente estudo podemos então perguntar: que competências precisam os professores de desenvolver para aproveitarem as potencialidades das TIC na concretização de um trabalho de ES intencional na escola?

De um modo geral as respostas refletem uma situação adequada ao uso das TIC nas escolas das participantes.

Tabela 6.5.

Apoios e dificuldades ao uso das TIC na escola das participantes.

Afirmações	Concordo	Discordo
1. O uso das TIC, na sala de aula, exige-me novas competências como professor(a).	11	-
2. Na minha escola, sinto-me apoiado (a) para usar as TIC nas minhas aulas.	8	3
3. Encontro pouca informação na Internet para a faixa etária com a qual trabalho.	-	11
4. A direção da minha escola reconhece a importância do uso das TIC nas atividades com as crianças.	8	3
5. A minha escola não dispõe de condições para usar as TIC em contexto educativo.	4	7
6. Os(as) meus /minhas colegas apoiam-me no uso das TIC.	8	3
7. Os(as) meus/minhas alunos(as), são ainda muito pequenos para utilizarem os computadores na escola.	-	11
8. Não me sinto motivado (a) para usar as TIC com os(as) meus/minhas alunos(as).	1	10
9. A preparação de atividades letivas que envolvam o uso das TIC consome demasiado tempo.	3	8
10. Não conheço a fundo as vantagens pedagógicas do uso das TIC nas minhas aulas com os(as) meus/minhas alunos (as).	4	7
11. As condições de acesso à Internet na minha escola são difíceis.	8	3
12. Há poucas sugestões de como utilizar as TIC em relação à faixa etária em que leciono.	3	8
13. Tenho dificuldades em gerir o tempo de aula quando utilizo as TIC.	2	9
14. Tenho conhecimento dos recursos que existem para o uso das TIC nas atividades com as minhas crianças em sala de aula.	9	2
15. Tenho pouco conhecimento no que se refere ao uso das TIC com as crianças.	3	8

No que respeita às áreas relacionadas com as TIC em que as participantes reconhecem necessidades de formação, foram apontadas, nas suas respostas, como sendo as mais prementes (Figura 6.16): uso das ferramentas de criação de *sites* na Web 2.0 (11

professoras); folha de cálculo (9 professoras); base de dados (8 professoras); *chat*, fórum, blogues, produção colaborativa (6 professoras); sistemas de aquisição e processamento de dados (6 professoras); programas de apresentação (5 professoras); multimédia/CD-ROM (3 professoras); programas de desenho (2 professoras); software pedagógico (2 professoras). Três professoras assinalaram a opção “Outros” e apontaram necessidades de formação em construção de e-portefólio, construção de blogues, utilização de videoconferências e em reparações no hardware ou software.

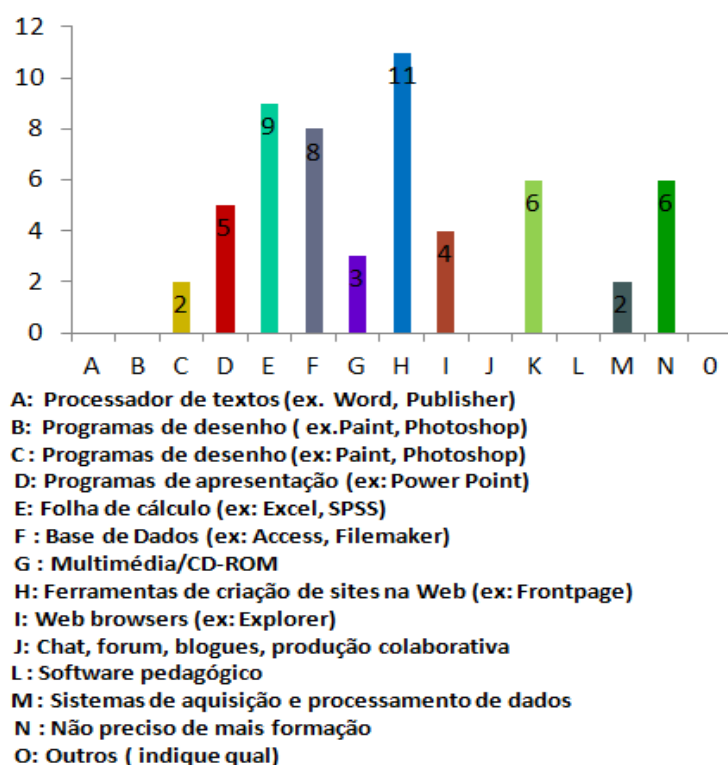


Figura 6.16. Áreas em que as professoras necessitam de mais formação.

Na Figura 6.17 estão representados os obstáculos que as participantes consideraram ser os mais difíceis de ultrapassar, no que respeita uma real integração das TIC no processo de ensino-aprendizagem. Todas as professoras consideraram a falta de recursos humanos específicos para apoio do professor face às suas dúvidas de informática como sendo um dos obstáculos. Dez apontaram a falta de meios técnicos. Nove professoras destacaram a falta de formação específica para a integração das TIC junto das crianças. Oito destacaram a falta de software e recursos digitais apropriados para esta faixa etária e a falta de conhecimentos de teorias de ensino-aprendizagem relacionadas

com o uso das TIC com as crianças. Para quatro a pouca colaboração e interação entre colegas é também um obstáculo, e uma professora apontou como dificuldade os programas curriculares, resultando em obstáculo de tempo para integrar as TIC no currículo.

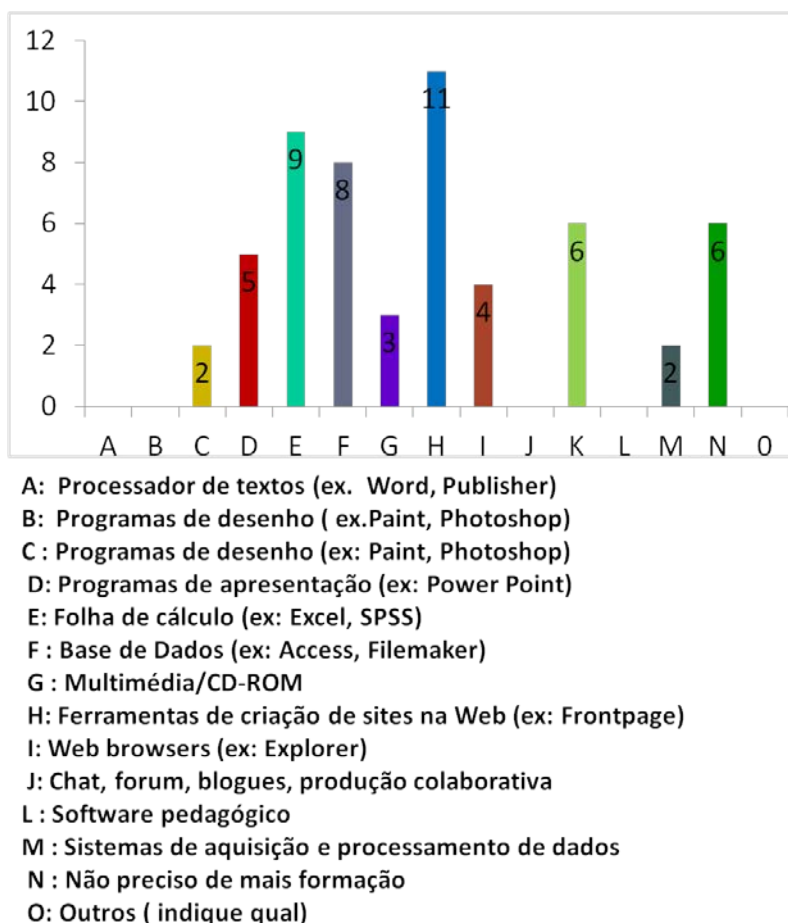


Figura 6.17. Obstáculos à integração das TIC no processo de ensino-aprendizagem.

6.1.3. Situação inicial das participantes em ES e TIC: síntese dos resultados.

Analisando a situação inicial das participantes neste estudo, no que se refere à ES, oito professoras não tiveram contato com a ES na formação inicial e nove não participaram em nenhuma ação de formação neste âmbito. Todas as participantes consideraram importante a ES formal desde o jardim de infância. Todavia, sete professoras disseram sentir dificuldades em realizá-la com as crianças. Das dificuldades

mais mencionadas destacaram-se: a falta de materiais pedagógicos adequados para essa área, não ter clareza em como abordar as temáticas com as crianças, receio de ir de encontro aos valores das famílias das crianças e desconhecimento do tipo de trabalho que pode ser realizado com as mesmas e não saber como realizar a ES porque não têm formação adequada neste âmbito. Vimos que apesar da falta de formação e das dificuldades sentidas pelas participantes neste estudo para a realização da ES formal em âmbito escolar, nove já vivenciaram ou presenciaram situações na escola, que envolviam questões relacionadas à sexualidade e à ES, sendo que a maioria das professoras que descreveu a situação vivenciada ou comportou-se de forma neutra, deixando o “problema” resolver-se por si, ou sentiu que não tinha agido da melhor forma (algumas expressaram por escrito e outras fizeram-no verbalmente).

No que se refere à situação inicial das participantes em relação às TIC, constatamos que este grupo de professoras apresentava um bom contato e domínio das TIC. Todas possuíam computadores conectados à Internet em suas casas e oito tinham participado em ações de formação contínua. Todas usavam o computador para preparar as suas atividades pedagógicas; oito afirmaram usá-lo com as crianças, fazendo pesquisas na Internet, apresentações em Power Point, produção de textos e jogos didáticos. Todas usavam *e-mail* para fins pessoais e profissionais e conheciam as ferramentas e aplicativos mais comumente usados como: processador de textos, programas de desenho, de apresentação, multimédia entre outros. No que se referia à experiência em cursos a distância online, cinco já tinham participado em formações na modalidade *blended-learning*, duas ouviram falar mais não tinham participado e quatro não tinham ouvido falar e, tampouco participado em formações nesta modalidade. Entre as dificuldades mencionadas em relação à integração das TIC nas atividades pedagógicas, destacamos: falta de recursos humanos para apoio técnico às dúvidas e dificuldades; falta de meios técnicos; falta de formação específica nesta área para trabalhar com as tecnologias neste nível de ensino e falta de *software* adequado na escola.

6.2. Grelha de Análise

Neste subcapítulo apresentamos o sistema de categorias e subcategorias criado *a posteriori* no decorrer da leitura flutuante das fontes de dados selecionadas (ver Tabela

4.4. no capítulo da Metodologia) e emergente das dimensões definidas *a priori*: ES na Escola, Uso das TIC e Oficina de Formação. Este sistema de categorias e subcategorias constituiu a grelha de análise que guiou todo o processo sistemático e moroso de análise de conteúdo das fontes seleccionadas, recorrendo às potencialidades de organização das fontes de dados e de processamento dos dados do *software* NVivo. (Figura 6.18)

árvore de categorias					
Nome	Fontes	Referências	Criado em	Criado por	
PRIMEIRA ARVORE	11	710	02/01/14 16:48	DLF	
A ES NA ESCOLA	11	102	02/01/14 16:41	DLF	
DIFICULDADES de IMPLEMENTA	11	64	27/01/14 11:15	DLF	
Formação docente	7	17	03/01/14 9:02	DLF	
Relação com a família	7	17	18/02/14 13:53	DLF	
Processo pessoal de ES	6	11	23/08/14 22:04	DLF	
Resistências dos colegas	5	10	03/01/14 9:02	DLF	
Falta Apoio	4	6	27/01/14 12:07	DLF	
UM OLHAR SOBRE A ES	9	26	27/08/14 10:48	DLF	
Papel docente	7	15	09/01/14 18:05	DLF	
Importância na escola	4	7	03/01/14 9:01	DLF	
Abordagens de ES	3	4	28/01/14 21:34	DLF	
A FORMAÇÃO	11	498	02/01/14 16:43	DLF	
CONTRIBUIÇÕES	11	130	02/01/14 17:30	DLF	
Em ES	11	95	01/09/14 15:31	DLF	
No uso das TIC	10	33	01/09/14 15:31	DLF	
PERSPECTIVAS	11	298	13/02/14 19:38	DLF	
Diferentes formas de olhar	11	151	02/10/14 9:49	DLF	
Para si	11	91	02/10/14 9:49	DLF	
A cair das fichas	10	40	02/10/14 9:50	DLF	
Avaliando o seu process	8	19	02/10/14 9:51	DLF	
Prós e contras	8	20	02/10/14 9:51	DLF	
Motivações Iniciais	7	12	02/10/14 9:51	DLF	
Para o grupo	10	60	02/10/14 9:50	DLF	
O papel da formadora	10	38	13/02/14 19:39	DLF	
Os desafios da formação	10	42	24/08/14 15:50	DLF	
Frustrações vs Compensaç	8	16	24/08/14 15:53	DLF	
Motivação constante	7	13	24/08/14 15:57	DLF	
Sobrecarga de trabalho	5	11	24/08/14 15:56	DLF	
O tempo.....	8	17	13/02/14 19:41	DLF	
Online X presencial	8	22	13/02/14 19:41	DLF	
Engajar colegas	6	18	20/08/14 17:50	DLF	
O eco das falas	5	10	13/02/14 19:39	DLF	
AVALIANDO A FORMAÇÃO	10	49	04/01/14 21:01	DLF	
A METODOLOGIA da APP	9	21	10/02/14 18:45	DLF	
AS TIC	11	109	02/01/14 16:45	DLF	
Contribuições trazidas pelas TD	11	62	04/01/14 19:07	DLF	
TD síncronas	11	41	24/08/14 14:55	DLF	
AS TIC da Web 2.0	9	21	24/08/14 14:57	DLF	
dificuldades	9	24	02/01/14 17:21	DLF	
Equipamento e ou internet	8	13	04/01/14 18:44	DLF	
Domínio das ferramentas	4	11	04/01/14 18:44	DLF	
Os desafios no uso das TIC	7	23	23/09/14 15:24	DLF	

Figura 6.18. Árvore de todas as dimensões, categorias e subcategorias processadas no Nvivo.

Optámos por apresentar este sistema de categorias e subcategorias de duas formas por considerarmos que, assim, se tornaria mais claro perceber a complexidade deste sistema de análise: i) como grelha de análise (Tabela 6.6.), ou seja, o guião que serviu de referência e orientação a todo o processo de análise de conteúdo das fontes de dados selecionadas e que, ao longo deste processo, foi tendo breves reformulações, num procedimento iterativo tendo em vista o aperfeiçoamento da próprio processo de análise; ii) como mapa conceptual (Figura 6.19), construído a partir das falas e dos textos produzidos pelas participantes do estudo e que permite a visualização da teia de ligações entre os diferentes elementos identificados.

Tabela 6.6
Grelha de análise.

Dimensões	Categorias	Subcategoria 1	Subcategoria 2	Subcategoria 3
ES na Escola	Um olhar sobre a ES	Abordagem de ES		
		Importância ES na escola		
		Papel docente		
	Dificuldades	Processo pessoal na ES		
		Relação com a família		
		Formação docente		
		Resistência dos pares		
Uso das TIC	Contribuições	Falta de Apoio		
		TIC síncronas		
	Dificuldades	TIC assíncronas		
		Aplicações e ferramentas		
	Desafios	Equipamento Informático		
Oficina de Formação	APP			
	Diferentes Percepções	Formas de Olhar	Para si	Motivações iniciais
				Prós e contras
		Desafios	Para o grupo	Cair das fichas
				Avaliação da OF
	Contribuições da OF	Eco das minhas falas	Motivação constante	
		Papel da formadora	Frustrações vs compensações	
	Avaliação da OF	Engajar colegas	Sobrecarga de trabalho	
		Relativização do tempo		
		Online <i>versus</i> presencial		
		À ES		
		Ao uso das TIC		

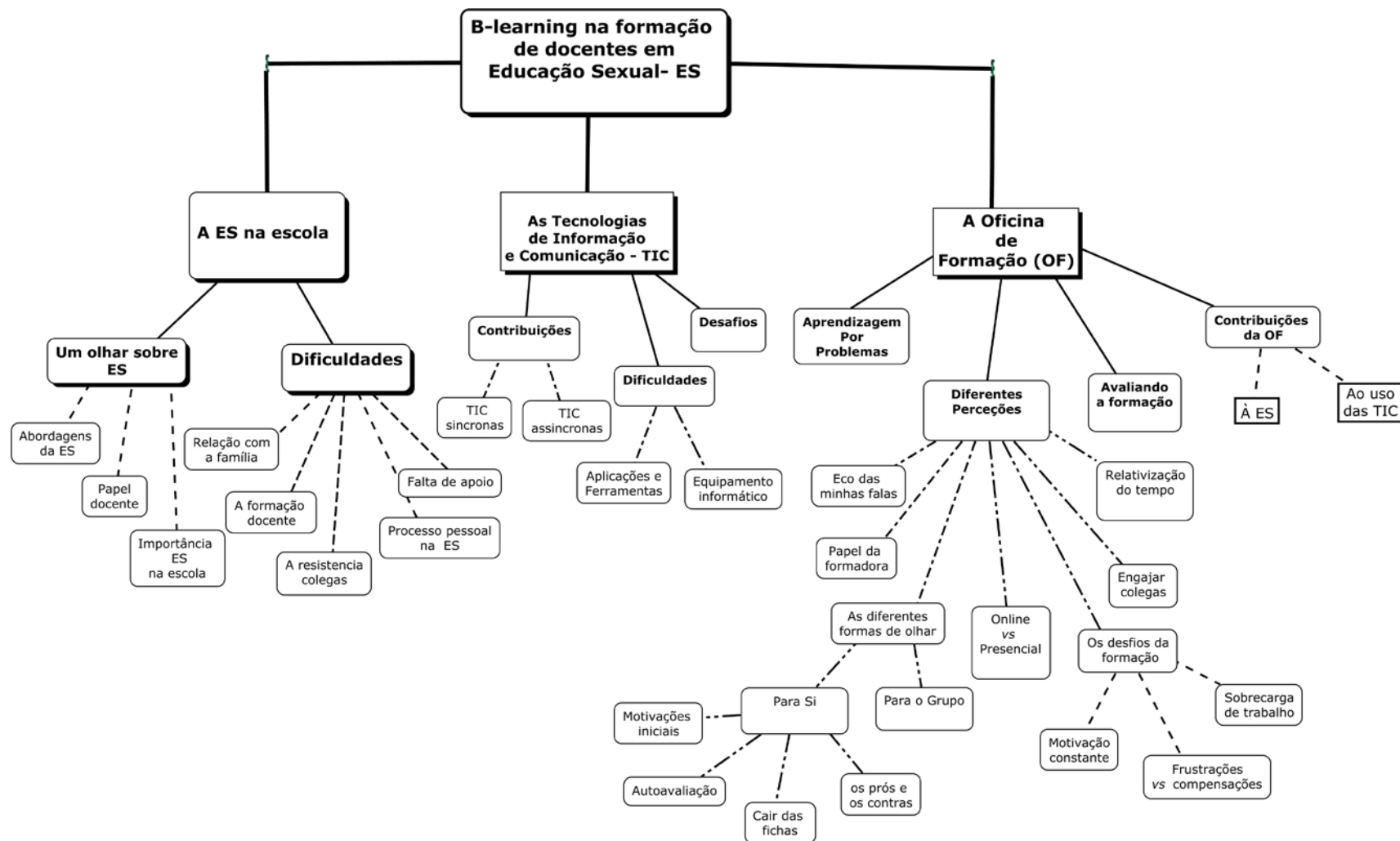


Figura 6.19. Representação das dimensões, categorias e subcategorias que emergiram da análise dos dados.

Nos subcapítulos seguintes são apresentados os resultados da análise realizada tendo como referência os objetivos e questões de investigação enunciados e cada uma das três dimensões delineadas *a priori*.

6.3. Percepções Acerca da ES na Escola

Ao determinarmos previamente a dimensão “ES na escola,” tivemos como objetivo identificar as percepções das professoras do 1º CEB e educadoras de infância, participantes no estudo, em relação à ES em âmbito escolar, além de evidenciar e descrever as mudanças detetadas nessas percepções, resultantes do estudo e do aprofundamento de temas e conceitos com implicações na ES, realizados ao longo da OF. Desta forma são apresentados os resultados relativos às seguintes questões de investigação:

- Quais as mudanças observadas nas percepções das participantes em relação à ES?
- Quais as mudanças nos conhecimentos e competências em ES observadas nas participantes do estudo?

Como se pode ver na Figura 6.19. a dimensão ES na Escola foi desvendada em duas categorias e oito subcategorias. No Tabela 6.7 apresentamos cada uma das categorias e subcategorias e respectivas definições e o número de participantes cujas falas constituíram referências relativamente a cada uma delas.

Definimos na categoria “Um Olhar sobre a ES” todas as referências feitas pelas participantes que, de modo direto ou indireto, se relacionavam com questões pertinentes à ES em âmbito escolar, sob três diferentes aspetos: diferentes abordagens em ES; importância da ES na escola e papel docente na concretização da ES formal numa perspectiva emancipatória.

Na subcategoria “Abordagens de ES”, foram categorizadas as referências que diziam respeito às diferentes formas como as professoras e educadoras compreendiam o que era a ES antes da oficina de formação, e como passaram a compreendê-la depois da oficina de formação.

Na subcategoria “Papel docente”, foram destacadas as referências que faziam menção ao papel docente no trabalho de ES em âmbito escolar e na subcategoria

“Importância da ES na escola” foram categorizadas as referências que as professoras e educadoras fizeram, destacando a importância e a necessidade de considerar a realização formal da ES.

Tabela 6.7

Grelha de análise da Dimensão “ES na escola”

Categoria	Definição
Um Olhar sobre a ES (9F)	Referências feitas pelas participantes que, de modo direto ou indireto, suscitaram questões pertinentes à ES em âmbito escolar, sob três diferentes aspectos: as suas abordagens, a sua importância na escola e o papel docente neste contexto.
Subcategorias	Definição
Abordagens de ES (3F)	Diferentes formas de se compreender a ES antes da OF e depois da OF.
Importância da ES na escola (4F)	Importância e necessidade de se considerar a realização formal da ES numa perspectiva emancipatória em âmbito escolar.
O papel docente (7F)	Reconhecimento e percepção acerca de alguns aspectos relacionados com a importância do papel e da postura docente frente à ES formal numa perspectiva emancipatória.
Categoria	Definição
Dificuldades (11F)	Entraves à realização de trabalhos formais de ES em âmbito escolar.
Subcategorias	Definição
Processo pessoal de ES (6F)	Interferência do processo pessoal de ES pelas participantes facilita e/ou dificulta a concretização da ES em âmbito escolar.
Relação com a família (7F)	Receios à reação das famílias dos alunos para a realização formal da ES em âmbito escolar e o reconhecimento da importância da parceria entre ambas.
Formação docente (7)	Carências na formação inicial e contínua e consequências na ES formal na escola.
Resistência das colegas (5F)	Dificuldade em encontrar parceria e apoio para a realização da ES formal junto ao grupo de colegas da escola.
Falta de apoio (4F)	Pessoas, instituições e órgãos governamentais que faltam ao apoio à ES.

Na categoria “Dificuldades” foram categorizadas as referências que diziam respeito aos entraves que as participantes encontravam para a realização de trabalhos formais de ES em âmbito escolar. Estas dificuldades foram agrupadas em cinco diferentes subcategorias: i) “Falta de apoio”, onde foram referenciadas as pessoas, instituições e/ou órgãos governamentais que, segundo as participantes, lhes faltava com o apoio e a

sustentação para a realização da ES; ii) “Relação com a família” onde foram demarcados os receios que as participantes apontaram à reação das famílias, assim como as necessidades de parcerias entre ambas para a realização formal da ES em âmbito escolar; iii) “Processo pessoal de ES,” onde categorizámos as referências que apontavam a interferência do processo de educação sexual vivido pelas próprias participantes, facilitando e/ou dificultando o seu papel de educadoras sexuais; iv) “Resistência das/os colegas” em que se demarcou as dificuldades em encontrar parceria e apoio para a realização da ES formal por parte do grupo de colegas da escola; v) “Formação docente” onde foram agrupadas as referências que diziam respeito ao quanto a falta de formação inicial e contínua em ES, dificultava a realização da ES formal numa perspectiva emancipatória na escola.

Na Figura 6.20 consta um excerto do mapa de conceitos apresentado previamente (Figura 6.19) que permite visualizar o sistema de categorização da dimensão “ES na escola”. Nela se destaca o número fontes, neste caso as participantes, e o total de referências por elas realizadas.

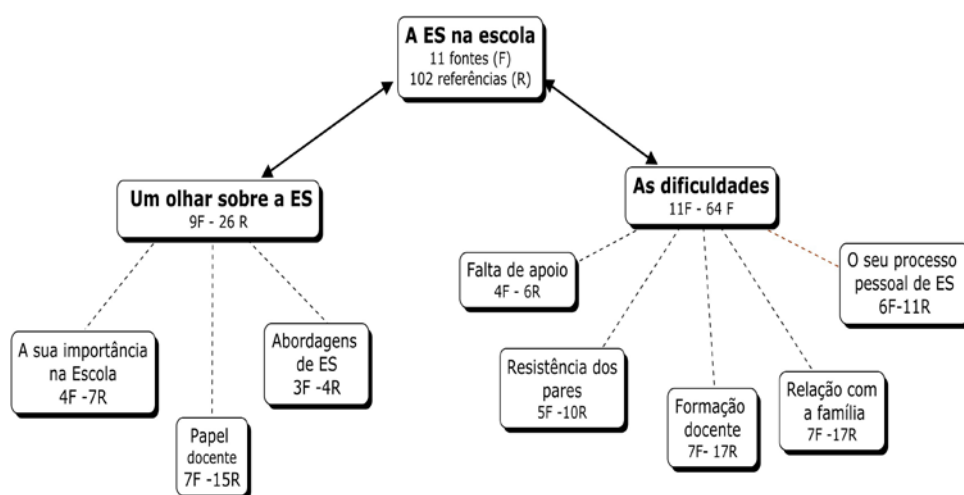


Figura 6.20. Categorias e subcategorias da dimensão A ES na escola

A Figura 6.21 corresponde a um *printscreen* da árvore de categorias da dimensão ES na Escola resultante do processo de categorização segundo a técnica de análise de conteúdo categorial (Bardin, 2009) realizado com recurso ao NVivo.

árvore de categorias							
Nome	Fontes	Referências	Criado em	Criado por	Modificado em	Modificado por	
PRIMEIRA ÁRVORE	12	741	02/01/14 16:48	DLF	30/08/14 15:44	DLF	
AS TIC	12	89	02/01/14 16:45	DLF	27/08/14 21:22	DLF	
A ES NA ESCOLA	11	102	02/01/14 16:41	DLF	30/08/14 15:44	DLF	
DIFICULDADES de IMPLEMENTAÇ	11	64	27/01/14 11:15	DLF	30/08/14 15:44	DLF	
Formação docente	7	17	03/01/14 9:02	DLF	28/08/14 14:59	DLF	
Relação com a família	7	17	18/02/14 13:53	DLF	30/08/14 15:44	DLF	
Processo pessoal de ES	6	11	23/08/14 22:04	DLF	28/08/14 21:15	DLF	
Resistências dos colegas	5	10	03/01/14 9:02	DLF	30/08/14 14:33	DLF	
Falta Apoio	4	6	27/01/14 12:07	DLF	27/08/14 21:22	DLF	
UM OLHAR SOBRE A ES	9	26	27/08/14 10:48	DLF	28/08/14 21:15	DLF	
Papel docente	7	15	09/01/14 18:05	DLF	28/08/14 17:21	DLF	
Importância na escola	4	7	03/01/14 9:01	DLF	30/08/14 12:21	DLF	
Abordagens de ES	3	4	28/01/14 21:34	DLF	28/08/14 15:00	DLF	
A FORMAÇÃO	11	549	02/01/14 16:43	DLF	01/09/14 12:37	DLF	

Figura 6.21. Árvore da categoria ES, retirada do software Nvivo

6.3.1. Um olhar sobre a Educação Sexual (9)

Definimos, na categoria “Um Olhar sobre a ES”, todas as referências feitas pelas participantes que, de modo direto ou indireto, apontaram a forma como as professoras e educadoras olhavam, antes e depois da OF, as questões pertinentes à ES em âmbito escolar. Essas categorias foram categorizadas sob três diferentes aspetos, a saber: categoria relacionada às suas abordagens; quanto à sua importância na escola; com relação ao papel docente neste trabalho.

Abordagens de ES (3)

As respostas ao Questionário ES ministrado no início da OF revelaram que a maioria das professoras e educadoras tinha tido muito pouco ou mesmo nenhum contacto com a ES tanto na sua formação inicial como contínua. Como consequência desta falta de formação, a maior parte delas apontou um significativo desconhecimento acerca das questões que envolvem a sexualidade e a ES formal numa perspectiva emancipatória em âmbito escolar. O trabalho que vinham realizando nas suas práticas pedagógicas, até então, baseava-se no senso comum, conforme refere a P8: “As atividades/projetos que eram realizados, eram sem um objetivo intencional para a ES,” ou como se designa na literatura da especialidade, eram trabalhos informais de ES (Frade et al., 2010; Nunes & Silva, 2006).

A falta de compreensão e de clareza dos conceitos de sexo, sexualidade e educação sexual é um dos entraves para a ES em âmbito escolar numa perspectiva emancipatória, o que em muito contribui para a sua realização “sem um objetivo intencional” (Fávero et al., 2011; Figueiró, 2001). Essa também foi a realidade que encontramos no grupo de professoras e educadoras deste estudo. O desconhecimento sobre os conceitos acima referidos, antes da OF, foi apontado em vários relatos por elas escritos, conforme os seguintes exemplos:

Antes, nunca tinha refletido, verdadeiramente, como a sexualidade se manifesta em cada um de nós, apenas pensava que eram os nossos desejos e pensamentos que nos levavam a agir sobre ela. Mas como a sexualidade é tão abrangente, também se expressa através dos valores, papéis, relacionamentos, comportamentos e atitudes, isto tudo, por influência de fatores biológicos, psicológicos, sociais, económicos, políticos, culturais, éticos, históricos, religiosos e até espirituais. (P4)

Achei muito curioso conhecer e explorar as dimensões da sexualidade, não tinha qualquer consciência até então, sobretudo da dimensão histórico-cultural. (P9)

Antes da formação achava que os conceitos sexo, sexualidade, educação sexual, educadores/as sexuais, eram mais simples e menos abrangentes, pelo menos na forma de trabalhar com as crianças. (P11)

A compreensão da dimensão sócio-histórica e cultural da sexualidade, assim como de toda a sua abrangência, é um fator importante para que a ES formal, numa perspectiva emancipatória, seja realizada na escola (Nunes, 1987; Figueiró, 2001; Vilar, 2002). Tal compreensão contribui, também, para que sejam ultrapassados os conhecimentos e as práticas baseados no senso comum, essencialmente redutores, superando, entre outras problemáticas, a abordagem médico-biologista, tão fortemente presente na ES realizada em muitos países, incluindo Portugal, conforme apontam várias das investigações realizadas e referenciadas no enquadramento teórico deste estudo (Anastácio, 2007; 2009a; Carvalho et al., 2010; Belo, 2012). A perceção redutora e pouco abrangente da ES, presente no imaginário das participantes, tal como os dados deste estudo revelam, pode ter contribuído

para reforçar as suas práticas informais de ES, baseadas numa abordagem biologista, muitas vezes repressora. Habitadas que estavam (tal como ainda está um grande número de professoras e professores que trabalham a ES nas escolas portuguesas) com a abordagem biologista, as participantes pensavam encontrá-la, na OF, como assegura esta participante: *“E depois eu pensei que a formação ia centrar muito em um ou dois temas, nas questões muito ligadas ao corpo, à biologia”* (P10). Todavia, ao depararem-se com o paradigma emancipatório de ES, que constituiu a fundamentação teórica da OF, ficaram positivamente surpreendidas, como revela o registo desta participante ao relatar que, inicialmente o seu conceito de sexualidade e ES *“[...] era só biológico e era só do corpo, e não é. Ele está imbricado em todos nós, em toda nossa vida”* (P2), mas que, a partir das reflexões realizadas, concluiu que não se reduziam ao conceito de sexo. Outra participante relatou que *“Antes, nunca tinha refletido que a sexualidade não é só ‘sexo’, ou tudo que envolve relações sexuais entre seres, ou apenas a parte científica do termo: os órgãos sexuais masculino e feminino, a prevenção, a gravidez e as doenças sexualmente transmissíveis.”* (P4)

O desconhecimento e a falta de reflexão, a que se referem as participantes P2 e P4, incluiu também o desconhecimento quanto à sexualidade das crianças portadoras de necessidades educativas especiais (NEE). Outro dos aspetos que emergiram dos relatos das participantes, e que comumente se verificam (Maia, 201; Moukarzel, 2003) são dificuldades na ES em âmbito escolar com relação às crianças ditas “normais”. Existem também dificuldades em perceber e em realizar esse trabalho com crianças portadoras de NEE. Nenhuma das participantes, neste estudo, havia tido qualquer contacto com a temática da sexualidade e deficiência. As duas professoras do grupo que trabalhavam diretamente com essas crianças, até à participação na OF, não tinham sequer considerado essas questões, como refere uma delas, alegando que *“[...] pra já, o tema da sexualidade e deficiência foi o que eu nunca tinha pensado, na deficiência desta perspetiva.”* (P10). É interessante ressaltar que esta temática não fazia parte do programa inicial da OF, conforme mencionamos no capítulo 5. A temática da sexualidade e deficiência foi incluída como tópico de conteúdo da OF por sugestão das docentes que trabalhavam com essas crianças. Foi um assunto que muito sensibilizou e surpreendeu, não somente às referidas professoras, conforme descreveu esta participante:

Em termos de descoberta, do que eu não estaria à espera, foi a sexualidade e deficiência porque era um tema que eu, à partida, não estava assim motivada para falar, para ouvir e para descobrir coisas. E acabou por me surpreender porque vi coisas que não conhecia e foi interessante por causa disto. (P8)

Sexualidade e deficiência surpreendeu-as, conforme podemos constatar pelas próprias expressões usadas pelas participantes, por não estarem à espera que este tema fosse abordado, e pelos preconceitos que essa temática ainda suscita, como se verifica por meio da fala desta participante: *“Relativamente à deficiência, confesso que fui apanhada de surpresa ao verificar que também eu tinha preconceitos e que acreditava em alguns dos mitos explorados no tema!”* (P9) Destacamos a necessidade e urgência de integrar essa temática nas ações de formação docente, como forma de contribuir para a superação dos mitos e preconceitos ainda tão fortemente entranhados na cultura judaico-cristã, e que impedem o direito das pessoas, portadoras de NEE, se perceberem e viverem plenamente como seres sexuados (Maia & Aranha, 2005).

As leituras relativas a essas temáticas e as discussões e reflexões realizadas nos encontros *online* e presenciais, concorreram para que mudanças significativas fossem percebidas pelas próprias participantes. Essas mudanças, ocorridas não somente no que se relacionava aos conceitos já referidos, como os referentes à sexualidade e à deficiência, como também a outras questões relacionadas com a ES em âmbito escolar, ampliaram os olhares das professoras e educadoras sobre a temática em estudo. A começar pela percepção de que somos todos e todas educadores sexuais e que a ES acontece pelo que “é dito” e também pelo que “não é dito”, conforme afirmou esta participante: *“[...] eu tivera educação sexual, porque não falar sobre o assunto também é educação sexual. O que os meus pais fizeram também é educação sexual.”* (P1) Convém destacar que esta professora acompanhou esta afirmação manifestando uma expressão não verbal de grande surpresa, e ao mesmo tempo de encantamento, por se ter apercebido, de repente, desse facto.

As participantes depreenderam que realizar a ES em âmbito escolar é muito mais do que falar de sexo, de reprodução ou de doenças sexualmente transmissíveis, como assim refere a P8:

Neste momento apercebo-me que em tudo está implícita a ES, ou seja emoções/afetos/sentimentos, relações interpessoais, conhecimento do corpo, os papéis de género... tudo faz parte da ES. A questão dos conteúdos a trabalhar em cada faixa etária deve ter em conta as perguntas e as necessidades das crianças.

Os afetos, tema tão comumente referido nos documentos legais que norteiam as propostas de ES em Portugal, tal como nos projetos do Programa Educação para a Saúde (PES) com os quais temos tido contacto, foi outro dos temas incluídos como tópico de conteúdo da OF, a pedido das professoras e educadoras. Propusemos um “mergulho” profundo nesse tema, para que as participantes compreendessem que, mais importante do que falar de afetos com crianças e com jovens, revelarmo-nos exemplos vivos de afeto, é *afficere*³⁵ (Figueiró, 2009b; Freire, 2005; Nunes, 2007). Somente quando verdadeiramente tocamos positivamente alguém, ou quando somos tocados por outrem, é que se torna possível um processo de troca, de partilha, de ensino e de aprendizagem. Seguramente, o que parecia ser um tema simples e fácil de trabalhar, tornou-se uma temática que tocou profundamente todo o grupo, em especial algumas participantes, como podemos constatar no seguinte testemunho da P9:

Na semana passada não pude assistir ao encontro que estava relacionado com os afetos. Este é o tema que mais dificuldades me tem levantado, porque é muito difícil não me envolver emocionalmente com as leituras que vou fazendo, transpondo-as para as minhas relações e abanando a minha zona de conforto! [...] É doloroso, maravilhosamente doloroso ou dolorosamente maravilhoso!!! É difícil de mudarmos a nós ao invés de querermos mudar o outro; é difícil de reconhecer os limites, a perda e o ganho e de reconstruirmos uma nova forma e aceitarmos a morte das nossas formas anteriores...é difícil viver com consciência dos afetos! Não pensei que os afetos me afetassem tanto, mas sinto que daqui para a frente nada será como dantes.

Ao usar a expressão *afficere*, queríamos dizer “formar vínculos”, conforme relata a P10:

³⁵ No sentido etimológico da palavra de “produzir impressão”.

O trabalho em ES começa com a criação de vínculos e de relações de afetividade entre os professores/as e os alunos/as. [...] A manifestação de carinho e afeto deve ser vivida. O toque, o olhar e a nossa expressão corporal deve transbordar atenção e carinho quando trabalhamos com crianças, especialmente com aquelas que sentem na pele alguma forma de exclusão.

Valorizar e reforçar a autoestima das professoras e educadoras é um aspeto que muito consideramos nas ações de formação em ES. Assim, destacamos a importância de valorizar e reforçar a autoestima da criança como sendo um dos princípios básicos da ES nesta faixa etária. Esse trabalho pode e deve ser feito a partir das vivências quotidianas das crianças, por meio de dinâmicas e materiais que estão ao alcance de todas as professoras, não necessitando, para isso, de materiais específicos ou especiais (Del Rio, 2010; Haffner, 2005; Silva, 2010). Esse foi outro aspeto que ficou evidentemente marcado nas diversas percepções das participantes. Uma das expectativas muito apontadas quando se inscreveram na OF, era conhecer e encontrar materiais específicos de ES que pudessem ser utilizados com as crianças. Todavia, essa expectativa estava muito relacionada com o desconhecimento do que efetivamente significa a ES em contexto escolar. A partir do momento em que compreenderam o conceito de ES que com elas partilhámos, compreenderam também que: “[...] *qualquer temática nós podemos pegar para o lado da sexualidade e da valorização da importância da ES na infância.*” (P8) Uma simples história infantil, portanto, que aparentemente nada tem a ver com as temáticas específicas da ES, faz todo sentido quando ampliamos o nosso olhar acerca da ES, como coloca a P10: “*Gostei particularmente das duas histórias e penso que foi uma excelente forma de começar o encontro. Nunca antes teria pensado que teriam algo em comum com questões ligadas à sexualidade.*” Foi também com grande surpresa que a P11 referenciou esta questão dizendo: “*Adorei as histórias que a Dhilma leu, em especial a da Maria vai com as outras. Como é possível trabalhar tantos temas a partir de uma simples história?*” As participantes passaram a compreender que, apesar de haver alguns materiais que são mais diretamente relacionados com estas temáticas, há muitos outros que podem ser utilizados com as crianças, desde que saibamos aonde queremos chegar e que tenhamos a clareza de que “*os conteúdos da ES são transversais e multidisciplinares e a possibilidade de*

abordar esta temática a partir de acontecimentos e descobertas da criança, podem ser uma realidade, tal como fazemos com as outras áreas de conhecimento” (P8). As docentes apreenderam a importância da ES em contexto escolar, realizada com as crianças, também por *“estar incluída no Projeto Educativo, através da definição de estratégias e metodologias, como espaços de diálogo, reflexão e partilha, promovendo assim o respeito pela diversidade e expressões da sexualidade”* (P9), ou seja, a ES deve ter um planeamento próprio, assim como o possuem as demais áreas curriculares. Planeamento este que deve ser preferencialmente construído e desenvolvido em parceria com todas as pessoas da escola, com as famílias e a comunidade em geral, aspeto que muitas vezes é negligenciado, conforme podemos constatar na referência da P9, quando afirma:

fui para esta formação curiosa para saber de que formas mais poderia tratar este tema com os meus alunos de pré-escolar e com as suas famílias, sem consciência de que para tal, teria que envolver também toda a restante escola/comunidade escolar.

Partindo do pressuposto que *“a educação sexual na infância é tarefa da escola, a par da família e de toda a comunidade”* (P7), a ES formal, numa perspetiva emancipatória, não prescinde desse contexto. Enfatizamos essa questão por entendermos, assim como a P9, que ficamos: *“[...] com a ideia que ainda estamos muito limitados na nossa ação e que a grande parte das pessoas seguem cegamente a prática legislada, sem terem ainda consciência de que a ES em contexto escolar deverá estar incluída no Projeto Educativo [...]”*. Há um desfasamento em relação a esta atuação em muitas escolas, onde o planeamento do programa de educação sexual, no âmbito do PES, é realizado por um pequeno grupo de docentes, quando não fica a cargo apenas do diretor ou diretora de turma, objetivando, em alguns casos, apenas cumprir a legislação vigente.

Referenciámos até aqui muitos e diferentes olhares relativos às abordagens da ES em contexto escolar, que foram desvendados por meio dos registos feitos pelas professoras e educadoras, nomeadamente: a diferenciação dos conceitos de sexo, sexualidade e ES; o desconhecimento das temáticas relacionadas com a sexualidade e a deficiência; a ES sempre presente em nossas ações como educadoras sexuais que somos; a importância dos vínculos e de afetarmos e sermos afetados, como contributo para a valorização da

autoestima da criança; os diferentes e acessíveis materiais disponíveis para trabalhar a ES; a importância da inclusão da ES no Projeto Educativo da escola e a relevância do mesmo ser construído e desenvolvido por todos os que estão envolvidos, direta ou indiretamente, na educação das crianças.

Continuando a descrição dos olhares das participantes sobre as abordagens da ES em âmbito escolar, apontamos um último aspeto que consideramos também de grande relevância: “[...] *para abordarmos a educação sexual, em contexto escolar, temos que respeitar os valores e a cultura de todos os alunos e respectivas famílias sem cairmos na tentação de impormos a nossa verdade como única.*” (P1) Apesar de termos consciência que é praticamente impossível a existência da neutralidade, é imprescindível que a ES formal, numa perspetiva emancipatória, considere a importância de se valorizar “*o respeito pela diversidade e expressões de sexualidade*”, conforme mencionou a P9.

Importância da ES na escola (4)

Nesta subcategoria descrevemos as perceções das participantes acerca da importância e da necessidade de concretização da ES formal numa perspetiva emancipatória em âmbito escolar.

Apesar de pouca ou nenhuma formação tanto inicial como contínua em ES, antes de participarem na OF, as 11 participantes deste estudo consideravam que era importante que a ES acontecesse em âmbito escolar desde a educação de infância (EI), conforme constatámos por meio do Questionário ES. Todavia, pela própria falta de formação do grupo, essa perceção era baseada no senso comum, sem uma clara consciência, convicção e argumentação sobre essa opinião. Baseavam os seus discursos no velho jargão do “desenvolvimento integral da criança”, conforme depreendemos e registámos nas nossas anotações de campo. Porém, à medida que aprofundámos essas questões através das leituras e das discussões nos pequenos e nos grandes grupos, percebemos, por uma série de registos recolhidos dos materiais produzidos durante a OF, um discurso bem mais consciente e sustentado sobre a importância da ES em âmbito escolar desde a EI.

Considerando que as categorias e subcategorias estão todas relacionadas entre si, pelos registos referidos na subcategoria anterior, é possível perceber, de forma indireta, a importância da ES desde a infância. Apesar de serem muitas as razões que poderíamos

enumerar, argumentando sobre a importância da ES desde esta fase da vida, ficámos com aquelas mais diretamente relacionadas com os discursos produzidos pelas participantes.

Começámos pelo mais básico, mas nem por isso menos importante. A ES na escola é importante porque *“a escola é um meio de transmissão e partilha de conhecimentos, a família também, mas alterar funções, omitir outras não proporciona um desenvolvimento completo aos nossos alunos”* (P11). É direito das crianças e da juventude ter acesso às informações e à formação neste contexto, da mesma forma que acontece noutros contextos. Enquanto instituição formadora das novas gerações e de futuros cidadãos e cidadãs, *“[...] é de fulcral importância para trabalhar os sentimentos, (os afetos, a autoestima, a frustração, a identidade, o respeito, a confiança), o corpo e os direitos de cada um enquanto cidadão, desde tenra idade.”* (P9) Uma criança criada dentro de padrões educativos nesses moldes terá, com certeza, mais possibilidades de se tornar uma pessoa adulta criteriosa, com uma autoimagem positiva. Tenderá a ser respeitosa frente à diversidade, ciente dos seus deveres e dos seus direitos, no que tange à sua sexualidade e à sexualidade das pessoas que estão à sua volta (Fávero, 2003; Figueiró, 2009a; Freitas, 2012; Louro, 2001; Nunes, 1987). Entendemos como a P10 que a ES é importante em contexto escolar porque:

as crianças e jovens precisam de ter essa mesma consciência – falar e calar o quê, porquê? Sexualidade? O que é? Porque não se fala sobre o assunto? Crescer neste tabu é ignorar um pedaço do nosso self. Descobri-la é ver renascer uma parte de nós, adormecida, calada, ignorada. É assim o que sinto.

E, para que os docentes tenham essa consciência, é necessário que a escola cumpra o seu papel, abrindo espaços de diálogo e reflexão, ultrapassando o silêncio que muitas vezes se faz ainda presente no seu espaço escolar.

Desta forma, urge um paradigma educacional norteador de diálogo e de desenvolvimento de valores universais que contribua para uma sociedade futura de pessoas críticas, íntegras, solidárias, assertivas e que respeitem o outro, no campo da relação interpessoal e da sexualidade. (P10)

A ES formal, numa perspectiva emancipatória, faz-se importante na escola desde a EI porque, conforme já mencionámos no enquadramento teórico deste trabalho, é nessa fase da vida que são internalizados os valores que norteiam a sociedade, sendo esse o tempo ideal para construir uma sociedade mais igualitária, menos preconceituosa e sexualmente mais saudável e a ES “[...] poderá ser uma das chaves para a mudança de atitudes, de valores e de comportamentos das crianças e jovens.” (P10)

Destacamos que, as razões favoráveis à implementação da ES em contexto escolar, desde a educação de infância, mencionadas pelas participantes deste estudo, vêm ao encontro das considerações apontadas pelos autores e autoras que sustentam teoricamente o nosso trabalho (Del Rio, 2010; Haffner, 2005; Nunes & Silva, 2006; Suplicy, 1999).

O papel docente (7)

Nesta subcategoria descrevemos as percepções das participantes acerca da importância do papel e da postura docente frente à ES formal numa perspectiva emancipatória.

No trabalho em ES, assim como em qualquer outra área em educação, o papel docente é de suprema importância, pois a ES formal, numa perspectiva emancipatória, começa pela formação dos vínculos afetivos e do estabelecimento de confiança entre docentes e discentes, conforme mencionámos anteriormente. Nas respostas ao Questionário ES e nas intervenções nas sessões iniciais da OF observámos falta de clareza das participantes acerca do papel docente na ES na infância, além de desconhecimento sobre o que é a ES na infância e sobre como realizar a ES nessa faixa etária, o que levava ao desconhecimento da sua real importância na escola, bem como a percepções vagas no que respeita à importância do papel docente.

A análise dos registos das participantes submetidos à análise de conteúdo relevou uma expressiva consciencialização das mesmas acerca dos seus papéis de educadoras sexuais, configurando-se a importância da formação docente nesta área.

Ficou perceptível para as participantes, por exemplo, a importância do papel docente em “*incentivar as crianças, motivá-las a falar o que têm de bom, de positivo. O professor deve criar vínculos entre os alunos de uma turma.*” (P4) Para que seja possível a criação de vínculos, é necessário que o professor ou professora tenha “*uma postura imparcial, acolhedora, esclarecida e alicerçada no conhecimento científico, praticando metodologias*

ativas e diferenciadas, onde impere o respeito por si e pelo outro.” (P8) A percepção de “postura imparcial” ou de neutralidade também identificada na categoria “Um olhar sobre a ES” revela-se assim como sendo uma questão relevante no papel docente.

O respeito por si, gostar de si, estar bem consigo mesmo, estar à vontade, estar atento ao seu perfil, foram referências bastante destacadas pelas participantes, como sendo características importantes do papel docente em ES. Neste sentido, P11 entende que, *“Se nós professores estivermos mais à vontade para abordar os temas relacionados com a Educação Sexual, também os alunos se mostrarão mais participativos e desinibidos.”* Estas referências, destacadas pelas participantes, referem-se ao que Alvarez e Pinto (2012) denominam de erotofilia e que se relaciona com a importância de se estar confortável em lidar com estas temáticas.

Tem sido comum ouvirmos, nas ações de formação de professores que ministramos, afirmações como as da P5: *“[...] considero que um bom professor de educação sexual tem de ser alguém de bem consigo próprio, resolvido e de bem com a sua sexualidade.”* Concordamos apenas em parte com tal afirmação, pois somos da opinião que não é muito simples encontrarmos pessoas que estejam “bem resolvidas e de bem com a sua sexualidade”, numa cultura essencialmente repressora como é a nossa. Razão pela qual, chamamos a atenção para a necessidade de estarmos atentos às nossas limitações e dificuldades, procurando ultrapassá-las, em vez de ficar à espera de estarmos “bem resolvidas”, para só então assumirmos o nosso papel formal de educadoras sexuais. Neste sentido, partilhamos do pensamento da P7, quando diz: *“De qualquer forma, estar atenta ao que é o perfil do professor/educador, ter isso mais presente na minha cabeça, em mim própria, para fazê-lo da melhor maneira, acho que me ajudou muito.”* Cientes de que a ES acontece o tempo todo, formal ou informalmente, este é o papel do professor e da professora frente à mesma: estar atenta ao seu perfil, aos seus conceitos e preconceitos e procurar ultrapassá-los. Concordamos com P1, quando afirma a relevância do papel docente: *“Cada docente pode fazer a diferença na escola onde trabalha, ou seja, cada um de nós através do nosso trabalho no âmbito da ES pode causar algum impacto e mudar as mentalidades e as atitudes no sentido de uma maior aceitação da ES em contexto escolar.”* (P1), não esperando que as mudanças venham de outras instâncias, nomeadamente, dos governantes, da direção da escola, da direção de turma.

Fazendo uma sinopse dos aspetos que as participantes registaram em relação ao que consideram ser o papel docente em ES, apontamos: criar vínculos afetivos com as crianças (P4); incentivar e valorizar a autoestima das crianças (P4); abrir espaços de diálogo em sala de aula (P7); lançar mão de metodologias ativas e diversificadas para trabalhar as temáticas da ES (P8); estar atenta ao seu perfil de educadora sexual (P5; P7; P10); buscar formas de ultrapassar suas dificuldades com a temática, a fim de poder sentir-se confortável com a mesma (P11); estar atenta e saber aproveitar-se das situações ocorridas em sala de aula como mote para uma aula de ES; (P8), responder, de forma clara e simples, às questões das crianças (P11); e ser uma agente motivadora e promotora de mudanças no seu espaço de trabalho (P1). Temos clareza de que este perfil não nasce pronto e não é facilmente alcançável. Mas, conforme coloca a P10, *“A propósito e lembrando Gandhi: “Sê a mudança que queres ver no mundo”*. Fez este registo quando se referia à necessidade e importância dos professores e professoras começarem a mudança a partir de si.

6.3.2. Dificuldades em ES. (11)

Na categoria “Dificuldades” em que foram classificadas as referências que diziam respeito aos entraves que as professoras e educadoras encontravam para a realização de trabalhos formais de ES em âmbito escolar, sistematizamos 64 referências, produzidas pelas 11 participantes. Neste subcapítulo descrevemos as cinco subcategorias que emergiram da análise de conteúdo: Processo pessoal de ES; Relação com a família; Formação docente; Falta de apoio e Resistência dos Pares.

O processo pessoal de ES (6)

Nesta subcategoria agrupámos os 6 registos que faziam referências diretas ou indiretas, à educação sexual que estas professoras e educadoras afirmaram ter recebido em suas famílias e o modo como essa educação interferia atualmente no trabalho de ES que realizavam.

São muitas as investigações e os estudiosos desta área que apontam o quanto a ES que recebemos na família influencia diretamente a forma como lidamos com as questões do sexo, da sexualidade e da ES e, conseqüentemente, a forma como vemos, sentimos ou lidamos com estas questões (Del Rio, 2010; Fávero, 2003; Haffner, 2005; Silva, 2010).

Das 11 professoras participantes no estudo, apenas duas relataram que tinham recebido uma ES aberta, flexível, sem tabus (P9 e P11). As demais professoras deixaram transparecer, seja por meio dos registos escritos ou na forma como se posicionaram nos encontros do grupo, que tinham tido uma ES repressora, típica da maioria das pessoas nascidas na região ocidental onde predomina a cultura judaico-cristã (Bernardi, 1985; Chauí 1984; Foucault 1988).

Nos momentos em que estas posturas mais abertas ou mais reprimidas eram perceptíveis, era quando aplicávamos as dinâmicas de interação e de vivências pessoais, nos encontros do grande grupo. Eram também esses os momentos que mais estimulavam as participantes e faziam com que elas entrassem em contato mais direto com as dificuldades pessoais, sem ter que expô-las ao grupo. Esta é uma linha metodológica na formação docente, que entendemos ser de máxima importância, e que geralmente é negligenciada em formações de curta duração, por se tratar de uma linha mais informativa do que formativa. Nesses momentos, apareciam as dificuldades relacionadas com o “toque,” com a capacidade de auto-valorização, com os bloqueios resultantes dos mitos e tabus culturais, entre outros fatores. Podemos perceber nalguns registos, colocados a seguir, as marcas dessa repressão e as dificuldades para ultrapassá-las, apontadas por algumas participantes:

A razão desta escolha deveu-se ao facto de os meus pais só me terem permitido usar brincos depois da maior idade, visto que antes não podia usar objetos ou roupas consideradas por eles como “sedutoras”. (P1)

Realmente a nossa educação judaico-cristã, continua muito arraigada em nós, apesar de eu tentar ir contra os preconceitos e cultura em que crescemos. (P9)

Foi interessante e divertido, mas algo constrangedor. Não me sentia totalmente à vontade em partilhar uma história “minha” com pessoas desconhecidas, mas no final foi divertido e muito libertador. (P10)

Um misto de sentimentos era gerado durante essas atividades, pois levava-as a olharem para si, para o seu processo de ES, avaliando-o, para depois decidirem o que estavam dispostas a fazer com o que tinham descoberto. A P11 retratou muito claramente o

que pretendíamos ao afirmar que *“falamos/debatemos problemas, tentando minimizar os nossos tabus e preconceitos.”* Compreendemos que quebrar tabus, ultrapassar processos de uma vida toda de ES repressora, não é tarefa fácil e nem acontece numa única ação formativa, porém, *“[...] nos fazem questionar e pensar nos nossos preconceitos marcados a ‘ferro e fogo’ pela nossa cultura.”* (P10). A abertura e a promoção desses espaços dentro de uma ação de formação, pode ser um valioso contributo no trabalho de reeducação sexual das professoras e educadoras, como relatou a P3: *“inicialmente tinha alguns conceitos e preconceitos determinados e que com a continuação foram sendo alterados.”* Entendemos como Nunes (1996) que só é possível realizar ES formal numa perspetiva emancipatória, quando começamos, em nós, um trabalho de reeducação sexual.

Quando a educação sexual que um professor ou professora recebeu em família durante a infância e adolescência foi do tipo aberta e não repressora, grandes são as possibilidades de que, naturalmente, venha a contribuir para o desenvolvimento das crianças suas alunas no sentido de se tornarem pessoas adultas tranquilas e seguras para lidarem com as questões que envolvem o sexo e a sexualidade, entre outros benefícios, conforme podemos verificar pelos registos das duas professoras que relataram terem recebido esse tipo de ES:

Se começo este texto com esta breve e destemida apresentação da minha pessoa, é por acreditar que se de alguma forma também contribuí para o enriquecimento desta ação, foi exatamente por já ser assim: sou fruto da minha ES. Desta forma não senti qualquer tipo de angústia ou resistência com todos os temas debatidos ao longo da ação de formação. (P9)

Gosto de falar abertamente sobre os temas relacionados com a Sexualidade Infantil, felizmente a minha própria educação, (aberta e sem grandes tabus), também me ajudam a conseguir manter uma postura aberta e esclarecedora, dentro do possível, com os alunos. (P11)

Relação com a família (7)

Com base nas investigações a que tivemos acesso e na experiência pessoal, podemos afirmar, sem grande possibilidade de erro, que uma das maiores (se não a maior)

preocupações de grande parte dos professores e professoras quanto à realização da ES formal, em meio escolar, é a família. O receio de ir de encontro aos valores da família e a ideia de que ela é contra a ES formal em âmbito escolar, são fatores apontados em estudos reconhecidos pela academia (Anastácio, 2009a; Santos, 2010; Ramiro et al., 2013; Vilar, 2005) e nos relatos verbais de professoras e professores com os quais temos contactado ao longo da nossa experiência como formadoras. Com o grupo de professoras e educadoras deste estudo, não foi diferente em que 7 professoras fizeram 17 referências a esta questão. Apesar de, na resposta à questão 36 do Questionário ES somente três professoras terem apontado a preocupação com a família para a realização da ES, nos registros dos documentos analisados, cinco participantes referenciaram tal preocupação.

Todavia, essas mesmas investigações apontam que este receio não corresponde ao que a família pensa sobre a ES formal em âmbito escolar. Pelo contrário, as famílias são favoráveis à realização deste trabalho e a preocupação delas é que os professores e professoras tenham formação adequada para fazê-lo (Anastácio, 2009a; Belo, 2012). Corroborando os resultados das investigações a que tivemos acesso, as professoras que afirmaram realizar a ES formal com as crianças não tiveram qualquer tipo de dificuldade com a família, conforme colocaram duas participantes nos seus registros escritos:

Mesmo nunca houve confrontos com os pais que me fizessem sentir mais insegura ou que me fizessem não falar sobre estes temas. (P7)

Trabalhei o tema ao longo do ano com intencionalidade com o meu grupo de alunos, coloquei e respondi a questões, provoquei reflexões e nunca fui questionada por qualquer familiar, mas a verdade é que também nunca os questioneei. (P9)

Porém, no início da OF, observou-se a insegurança e os receios com a família nos relatos escritos das professoras e educadoras:

E esta é uma das minhas maiores preocupações: sem ferir suscetibilidades, como agir com cada um de forma adequada. A adequação das práticas ao grupo de

crianças, suas famílias e realidade educativa são uma tentativa constante na minha forma de agir. (P7)

[...] encontrar maneiras diferentes de abordar o assunto e também alguma curiosidade em saber como se poderia fazê-lo respeitando as crianças, os pais e todos os envolvidos, inclusivamente a mim própria. (P8)

“A ES na escola e na família: diferentes contextos” foi um dos temas sobre os quais fizemos muitas leituras e tivemos longos diálogos, justamente por considerarmos, atendendo ao que a investigação diz a este respeito, ser um tema de especial relevância para as participantes. Na realidade, há uma grande resistência da parte da escola em verdadeiramente trazer a família para dentro do seu espaço, apesar dos professores de ES estarem cientes da importância dessa participação, conforme contou a P7: *“Apesar do tema ser muito controverso e conhecerem-se vantagens e desvantagens no estreitamento desta relação, eu prefiro continuar a acreditar que o sucesso das nossas crianças está na parceria escola/família.”* Com certeza, as vantagens de envolver a família nesse trabalho são muito superiores às desvantagens, se é que as há, pois até ao momento não tivemos consciência de nenhuma desvantagem nesse sentido.

Ao longo da oficina observámos algumas mudanças nos discursos das participantes relativamente a esta questão, nomeadamente, o reconhecimento da necessidade de se realizar esse trabalho em parceria com as famílias, como coloca a P9, depois de fazer um levantamento das dúvidas que as crianças manifestaram, relacionadas com a ES:

As questões levantadas pelos alunos foram pertinentes e confirmam a necessidade de haver também nesta área, um trabalho de parceria com as famílias, para que as respostas estejam em consonância com as necessidades de todos. (P9)

A ES formal, numa perspetiva emancipatória, só acontece por meio do diálogo e do envolvimento entre todas as pessoas que fazem parte do processo educativo das crianças. Escola e família precisam falar a mesma linguagem com as crianças. A escola deve priorizar e abrir espaços de diálogo com as famílias. Assim referiu a P10:

Penso que em primeiro lugar as/os professoras/es têm de se libertar do medo e da insegurança que têm em relação aos pais, em qualquer assunto. Neste assunto da ES maior é a responsabilidade de os envolver visto ser um tema envolto em muitos tabus. Faz-me sentido preparar atividades, reuniões com pais que os façam estar mais conscientes e participar em todo o processo de desenvolvimento das crianças e jovens.

De um modo muito perspicaz a P11 observou que “*era pertinente que alguns temas da sexualidade também fossem trabalhados com os pais.*” Justamente por serem temas tabu, conforme coloca a P10, é importante que sejam criados espaços formativos para as famílias, considerando que muitas das docentes não tiveram esses espaços, conforme já referenciámos no enquadramento teórico.

Outro aspeto especialmente significativo no que tange às mudanças na perceção das participantes em relação às dificuldades na relação com a família, foi colocada pela P2:

O que fez alguma diferença foi eu mesma assumir que, por mais que eu não quisesse assumir, dizia/jogava para os pais a responsabilidade deste tema e de não o abordar. Não pela insegurança que eu sentia, mas sim por ser um tema aos quais os pais não correspondiam. Quando não era verdade e daí eu tomei essa consciência. Que era a insegurança da minha parte que não me permitia então, abordar esta temática.

Consideramos este um relato significativo, que parece apontar uma realidade que temos vindo a perceber através das nossas investigações e experiências, e que denota o que acontece com muitas professoras e educadoras, que lançam mão do subterfúgio do receio da família, como desculpa para não assumirem as suas inseguranças pessoais na realização da ES em âmbito escolar.

Apesar das mudanças observadas nas perceções das participantes sobre este tema, observámos também a permanência de algumas inseguranças, tal como a P9 partilhou na entrevista final, logo após a conclusão da OF: “*O que falta é continuar mesmo. E continuar para tentar superar algumas dificuldades que ainda possam sentir com as famílias, com as colegas.*” Assim como a P10: “*Penso que não é tarefa fácil, como tudo o que é diferente e*

inovador. Todavia, não é missão impossível. O importante é começar e nunca desistir.” Por isso, a importância de continuarmos a investir na criação e sustentação de espaços formativos acessíveis aos professores e professoras.

Formação docente (7)

A carência existente quanto à formação de professores em ES foi outro aspeto bastante discutido pelas participantes, apontado como um fator limitativo da ES formal em âmbito escolar e que foi referido 17 vezes por 7 participantes. Esse aspeto vem ao encontro dos resultados obtidos noutras investigações já realizadas sobre essas questões (Marinho, 2014; Ramiro & Matos, 2008; Serrão, 2009). Como já referimos ao descrever a categoria anterior, a maior parte das participantes deste estudo não tinha tido contacto com as temáticas da sexualidade e da ES na formação inicial e contínua, como expressou a P7: *“pois, como já se sabe, a formação de educadores/professores não contempla o esclarecimento desta temática no seu currículo.”* Ou, como afirmou a P4: *“Antes desta formação os meus conhecimentos eram muito incertos e pouco refletidos.”* Ainda assim, as poucas professoras que tinham tido previamente algum contacto com a ES consideravam, tal como a P8: *“mesmo o que tinha sido falado na formação inicial tinha sido muito pouco e somente relativo às teorias de Freud.”* Foi justamente este desfasamento que as fez procurar a OF, conforme tinham incluído nas expectativas iniciais. Motivações como:

[...] alargar e aprofundar conhecimentos como profissional; falta de informação acessível e credível através dos meios que até aqui tenho tido disponíveis. (P7)

[...] atualizar ao nível das melhores opções para trabalhar com as crianças sobre este tema, uma vez que são crianças pequenas e tenho dúvidas quais as temáticas mais interessantes a abordar. (P8)

[...] receber informação na área, ao invés de ser apenas autodidata; explorar a temática, conhecer e trocar ideias e estratégias com colegas, refletir, pesquisar e implementar na prática as abordagens discutidas, com maior segurança. (P9)

Estas, entre outras motivações apontadas, são reveladoras das percepções das participantes acerca das próprias carências de formação nesta área, bem das consequências geradas por estas situações: dúvidas acerca dos temas a ser abordados e como podem ser abordados; insegurança diante de tantas informações disponíveis na sociedade da informação, sem ter com quem refletir sobre elas; e a prática a partir do senso comum, gerando insegurança. Esse era o perfil inicial do grupo.

Durante a OF as participantes puderam [...] *pesquisar, refletir e debater com os colegas temas e conceitos, dos quais, ainda não tinha tomado consciência que fazem parte da nossa vida tanto profissional como pessoal* (P4). Puderam atualizar os seus conhecimentos “*sobre a sexualidade na infância que nós tivemos a estudar, ver quais eram agora as opiniões que existiam, também foram importantes para mim, porque as coisas que eu sabia já eram/estavam antigas.*” (P8) Tiveram oportunidade de fazer a ligação entre a sexualidade e a área de atuação, como aconteceu com P1 e P10 que trabalhavam com crianças portadoras de NEE, “*foi ao entrar na formação também, que eu consegui fazer essa ligação da minha área profissional e de estudo.*” (P10) Para isso, muito contribuíram a duração e a modalidade da formação. Isto porque, conforme já referimos noutros espaços deste trabalho, em formações no âmbito da ES é imprescindível que os professores e professoras tenham tempo para dialogar, trocar experiências, refletir e olhar para dentro de si mesmos, reconhecendo os seus conceitos e preconceitos.

Ao finalizarmos a OF, naturalmente que muitas dúvidas permaneceram e, conforme costumamos dizer, esperamos ter suscitado, nas participantes, outras tantas mais, pois que, só assim acontece o processo de crescimento e de busca contínua, já que nesta área tudo é muito abrangente, como assegura a P6:

Acaba por ser assim aquela coisa que nós achamos: isto não está nunca pronta, acabada. Vamos ter sempre muita coisa para ler, para pensar, para discutir, para trabalhar. Eu acho que é um processo ao fim ao cabo, que está tão interligado com tudo e que é tão abrangente, que é quase como os números que são infinitos.

Mesmo sendo perceptíveis os impactes da OF nas percepções das professoras e educadoras acerca da ES formal, temos consciência de que ainda muito precisa ser feito

nesse sentido. É necessário que este processo tenha continuidade, o que parece ter ficado muito claro para as participantes, como apontam as seguintes participações:

Vou tentar superar estas dificuldades/inseguranças procurando grupos de partilha e formações nesta área, além de investir na pesquisa e leituras constantes para descobrir inovações pedagógicas e pô-las em prática num processo de sistematização das aprendizagens diversificadas, pois um verdadeiro educador é um constante investigador. (P2)

Para superar estas dúvidas e inseguranças pretendo investir mais na minha formação em ES, nomeadamente, realizar uma pós-graduação na área. Pretendo continuar a investigação em ES e, assim, aumentar o meu conhecimento sobre os temas, a minha prática pedagógica nas escolas e desenvolver o meu trabalho enquanto formador. Tudo isto permitir-me-á um crescimento enquanto educador sexual e, conseqüentemente, a consolidação das respostas às dúvidas que ainda permanecem e uma crescente segurança perante a comunidade educativa. (P2)

Foi justamente pensando em contribuir para a continuidade de formação deste grupo, que concebemos, concretizámos e sustentamos dois projetos de formação não formal com recurso pleno às TIC que se constituíram como dois produtos não esperados deste estudo – A Conferência Internacional Online de Educação Sexual (COES) e o Projeto WebEducaçãoSexual, acerca dos quais refletimos nas considerações finais no capítulo 7 desta tese.

Resistência de colegas (5)

Nesta subcategoria classificámos as dificuldades mencionadas pelas participantes em encontrar parcerias e apoios no grupo de colegas da escola, para a realização da ES formal. Contabilizámos 10 referências feitas por 5 participantes.

A resistência de colegas traduziu-se, em muitos casos em resistências ao tema da ES, como ressaltou a P5: “O tema continua a ser um tabu em muitas escolas e, para muitos professores, é tema ‘não desejado’”. Ao que P6 reiterou: “a nível de ES na minha escola, nem sequer se fala sobre o que é que se vai trabalhar neste programa.” Num tom que nos

pareceu mesclado de esperança e ao mesmo tempo de desânimo, de acordo com o contexto do registo, a P7 declarou: *“Espero, em conjunto com os meus colegas, encontrar respostas e motivação para continuar esta caminhada tão solitária na minha realidade escolar.”* É pertinente destacar que, no caso destas 3 participantes, com exceção de P6, que referiu, no Questionário ES, não haver projetos formais de ES na sua escola, as outras duas colegas que tinham respondido afirmativamente a essa questão, referem resistências e falta de apoio.

As participantes também salientaram que, quando tentavam envolver os seus pares em atividades que envolviam a ES, era comum ouvir desculpas do tipo: *“ah é muita coisa, ah já agora não porque temos a festa do não sei o quê, depois é a festa do não sei quanto.”* (P6) Outro exemplo de desapontamento foi mencionado pela P9 que *“embora tivesse apelado, publicitado e informado antecipadamente”* aos colegas da sua escola para participarem na I COES, a conferência totalmente *online*, por nós organizada, referida anteriormente:

na hora do evento ninguém quis participar “por causa do horário”, ou “porque não estou na formação” ou “porque não dá créditos”... e mesmo em relação aos temas da formação. Encontrei sempre resistência dentro da escola e poucas foram as vezes que consegui ser levada a sério...! (P9)

Apesar da legislação vigente declarar a obrigatoriedade da concretização de um programa de ES nas escolas do 1º CEB, as vozes destas professoras evidenciam a tendência de muitos colegas nas suas escolas em omitir a ES formal. Enquanto algumas professoras refletem sobre *“[...] questões que surgem quando pensamos sobre esta temática, que continua a ser uma preocupação de ‘alguns docentes’ (para a maioria é mais fácil ignorar este facto e generalizar currículos)”*. (P7)

Estas perceções vêm ao encontro de resultados comunicados noutros estudos (Alvarez & Pinto, 2012; Anastácio, 2007; 2009a; Matos et al., 2014) e confirmam os obstáculos da ES em contexto escolar. Todavia, pensamos, assim como P9, que *“há um ditado que diz ‘água mole em pedra dura, tanto bate até que fura’, talvez seja esse o caso, realmente o mais difícil é a resistência das mentalidades!”* É difícil vencer a resistência das mentalidades, mas temos de acreditar nessa possibilidade e investir mais na formação

inicial e contínua das professoras e educadoras, pois que, somente pela (in)formação conseguiremos algum resultado positivo.

Falta de apoio (4)

Assim como a falta de formação e o receio da família, a falta de apoio é outro obstáculo ao trabalho de ES em âmbito escolar, comumente apontado (Anastácio, 2009a; Fávero, et al., 2011). Quatro participantes fizeram 6 registos que foram agrupados nesta subcategoria. P5 enunciou a falta o apoio do governos português, mais especificamente do Ministério da Educação e da estrutura diretiva da escola:

[...] desde a promulgação da lei sobre a ES na escola que o governo português pouco tem apostado nesta área. Pelo contrário, parece querer que a ES na escola seja uma miragem ou algo que se coloca “debaixo do tapete”. Isto faz com que um educador sexual ou um educador que insista em realizar um trabalho significativo de ES na escola tem muitos entraves e barreiras.

As barreiras e os entraves com que se confrontam deixam-nas inseguras para a realização da ES formal na escola:

A simples falta de apoio das estruturas diretivas e da tutela faz com que o professor se sinta isolado e enfraquecido. Estes fatores estão na base da minha insegurança, por vezes, ao abordar a ES na escola. [...] mas estas inseguranças ainda permanecem, devido, essencialmente, à falta de apoio das escolas e do Ministério da Educação. (P5)

Estando naturalmente mais próxima do corpo docente do que o ME, a estrutura diretiva da escola poderia e deveria apoiar a ES na escola, já que essa temática faz parte das orientações curriculares. Todavia, a estrutura diretiva foi muito apontada pela sua falta de apoio e, em muitos casos, pela sua omissão nesse trabalho. Para P7: “*Apesar de estar contemplada nas orientações curriculares, há pouco investimento da parte das instituições e profissionais de educação.*” Ainda em relação ao apoio da escola, foram referidas mais duas situações por P6 e P10. Para a P6, há na escola falta de tempo para incluir a ES nas

suas atividades curriculares e justificou esta afirmação, alegando que “[...] *realmente é verdade que quando se tem turma o tempo todo, não é fácil, temos que ter tempo pra tudo.*” Este argumento é utilizado por professores e professoras para justificar a não realização da ES formal em âmbito escolar, quando na verdade, falta-lhes a percepção de que a ES acontece o tempo todo, sem que seja necessário priorizar espaços exclusivos para esse trabalho. Falta-lhes também a compreensão da possibilidade da transdisciplinaridade e da multidisciplinaridade da ES. E, para P10, o que falta mesmo é o apoio da escola no sentido de que “*não proporciona uma verdadeira participação por parte dos/as alunos/as, nem tampouco verdadeira cooperação, responsabilidade e respeito pelo outro.*”

A falta de apoio das instituições governamentais e da equipa diretiva, vem sendo apontada noutros estudos (Anastácio & Carvalho, 2009; Carvalho, et al., 2010; Matos, et al. 2014). Nesse sentido, têm sido muito destacadas as mudanças feitas pelo Ministério da Educação, extinguindo as áreas curriculares não disciplinares, sobrecarregando os currículos de outras áreas para que seja cumprida a lei (Matos, et al., 2014), contribuindo para dificultar a ES em âmbito escolar e para confirmar a falta de apoio nesse âmbito.

Ao encerrarmos a descrição e análise da categoria “Um olhar sobre a ES” dando resposta às questões de investigação:

- Quais as mudanças observadas nas percepções das participantes?
- Quais as mudanças nos conhecimentos e competências em ES observadas nas participantes do estudo?

Concluímos que, no que se refere às percepções das participantes em relação à ES antes da OF, as participantes não tinham um olhar definido, e não estavam fundamentadas teoricamente sobre o trabalho com ES em âmbito escolar, especialmente com crianças da faixa etária relativa à EI. Como consequência, não apresentavam também uma percepção clara da sua importância na escola, apesar de todas terem referido no primeiro questionário, que eram favoráveis a ES na escola, desde o JI. Não tinham clareza quanto o perfil docente e o quanto ele interferia diretamente na ES formal numa perspetiva emancipatória. Ao finalizar a OF, foi possível verificar a ampliação desse olhar, por meio dos registos por nós recolhidos, descrevendo a sua compreensão de que a ES, em âmbito escolar, ultrapassa as questões biologistas. Visão esta que aparentemente limitaria esse

trabalho, considerando-se os poucos conteúdos específicos, relativos à sexualidade e à ES, existentes nos programas curriculares para esta faixa etária. Passaram a compreender e argumentar de maneira mais sólida e segura, o porquê eram favoráveis a ES formal deste o II; perceberam a importância de olharem para si mesmas, para os seus conceitos e preconceitos procurando ultrapassá-los e, perceberam como sendo a ES desde a infância, a chave para que mudanças significativas possam acontecer no futuro destas crianças.

Verificamos ainda que as participantes ultrapassaram o senso comum ao se referirem as questões relativas à ES. Perceberam que para realizar a ES, não é necessário que se tenha materiais específicos nesta área, que podem trabalhá-la das mais diferentes formas e com materiais diversificados, das demais áreas do programa curricular e extra curricular. Compreenderam a transversalidade dos seus conteúdos e a necessidade de envolver a família neste processo; não para pedir permissão, mas para envolvê-las no processo. Enfim, parece-nos que registros das participantes denotam *algumas* das mudanças ocorridas nas suas percepções, conhecimentos e competências no âmbito da ES em contexto escolar. Destacamos *algumas*, pois a dimensão “A ES na Escola” é apenas uma das dimensões desvendadas neste estudo, e as mudanças supracitadas poderão ser percebidas nas outras dimensões, categorias e subcategorias desvendadas a partir dos dados recolhidos para este estudo.

6.4. Percepções Acerca das TIC

Ao determinarmos *a priori* a dimensão “As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)” tínhamos como objetivo descrever as percepções das participantes do estudo em relação ao uso das TIC na sua prática pedagógica, observadas durante a OF e, com base nessa descrição, dar resposta às seguintes questões de investigação:

- Quais as mudanças observadas nas percepções das participantes em relação às TIC?
- Quais as contribuições do uso da webconferência nas mudanças observadas?

Na Tabela 6.8 apresentamos cada uma das categorias e subcategorias e respetivas definições.

Nesta dimensão foram categorizadas todas as referências relativas à utilização das ferramentas e aplicativos suportados pelas TIC, utilizados na OF. Classificámos as referências que emergiram dos registos em três categorias: “As Contribuições” que as TIC trouxeram às formandas; “As dificuldades” que sentiram quanto à sua utilização; e “Os Desafios” encontrados. A primeira categoria foi dividida em duas subcategorias, de acordo com as diferentes ferramentas utilizadas na OF, ou seja, “As contribuições das TIC síncronas” e “As contribuições das TIC assíncronas”. A segunda categoria foi classificada também em duas subcategorias, de acordo com os tipos de dificuldades encontradas quanto à utilização das ferramentas utilizadas na OF.

Tabela 6.8.

Grelha de análise da Dimensão “As Tecnologias de Informação e Comunicação”

Categoria	Definição
Contribuições das TIC (11F)	Referências relacionadas com o aporte das TIC na OF.
Subcategorias	Definição
As TIC síncronas (11F)	Referências relativas às contribuições trazidas pela utilização das TIC síncronas.
As TIC da assíncronas (9F)	Referências relativas às contribuições trazidas pela utilização das TIC assíncronas.
Categoria	Definição
Dificuldades em Relação às TIC (9F)	Referências relacionadas às dificuldades, quanto à utilização das TIC ao longo da OF.
Subcategorias	Definição
A perceção dos aplicativos e ferramentas (4F)	Referências relacionadas com as dificuldades quanto à perceção na utilização dos aplicativos e ferramentas suportadas pelas TIC.
Aos equipamentos Informáticos (8)	Referências relacionadas com dificuldades geradas na utilização dos equipamentos informáticos.
Categoria	Definição
Os Desafios (7)	Referências relativas aos impasses na utilização das TIC em nível informático ou de perceção das ferramentas e a sua contrapartida.

Dessas, foram desvendadas duas subcategorias: “Dificuldades quanto à utilização dos equipamentos informáticos” e “Dificuldades de perceção com relação à utilização das ferramentas e/ou às aplicações”. Na terceira categoria, foram categorizadas todas as referências que apontavam dificuldades e desafios quanto à utilização das TIC, tanto no

que respeita a equipamentos, quanto as dificuldades na utilização de algumas ferramentas ou aplicativos e suas contrapartidas.

Na Figura 6.22 consta um excerto do mapa de conceitos apresentado previamente (Figura 6.19) que permite visualizar o sistema de categorização da dimensão “As TIC”. Nela se destaca o número de fontes, neste caso as participantes, e o total de referências por elas realizadas.

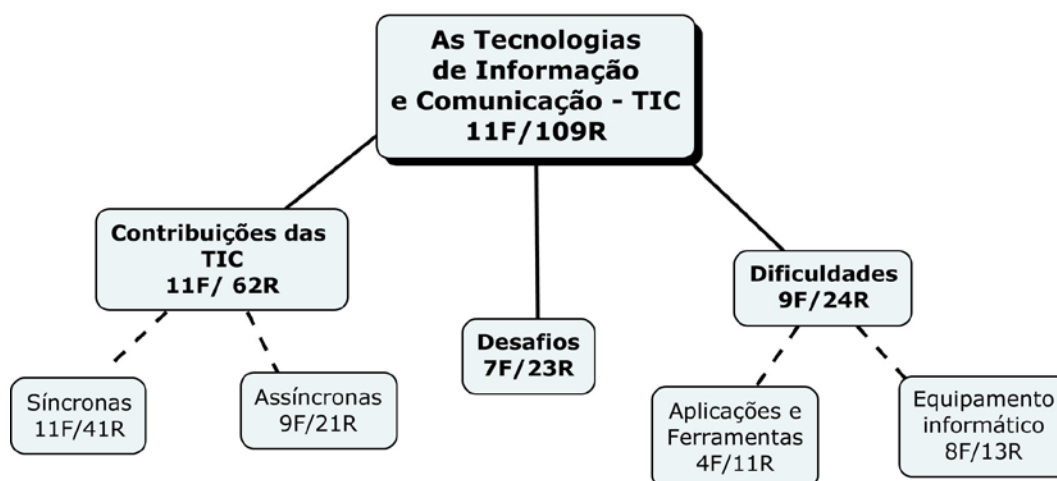


Figura 6.22 Categorias e subcategorias da dimensão “As TIC”

A Figura 6.23 corresponde a um *printscreen* da árvore de categorias (equivalente ao mapa conceitual da Figura 6.22) da dimensão ES na Escola resultante do processo de categorização segundo a técnica de análise de conteúdo categorial (Bardin, 2009) realizado com recurso ao NVivo.

árvore de categorias					
Nome	Fontes	Referências	Criado em	Criado por	
PRIMEIRA ARVORE	11	710	02/01/14 16:48	DLF	
A ES NA ESCOLA	11	102	02/01/14 16:41	DLF	
A FORMAÇÃO	11	498	02/01/14 16:43	DLF	
AS TIC	11	109	02/01/14 16:45	DLF	
Contribuições trazidas pelas TD	11	62	04/01/14 19:07	DLF	
TD síncronas	11	41	24/08/14 14:55	DLF	
AS TIC da Web 2.0	9	21	24/08/14 14:57	DLF	
dificuldades	9	24	02/01/14 17:21	DLF	
Equipamento e ou internet	8	13	04/01/14 18:44	DLF	
Domínio das ferramentas	4	11	04/01/14 18:44	DLF	
Os desafios no uso das TIC	7	23	23/09/14 15:24	DLF	

Figura 6.23. Árvore da dimensão “AS TIC”, retirada do software Nvivo

6.4.1. As contribuições das TIC. (11)

Nesta subcategoria foram classificadas todas as referências que diziam respeito às percepções positivas das participantes relativamente às TIC, provenientes da utilização dos aplicativos e das ferramentas ao longo da OF. Ao fazer a leitura flutuante e a categorização dos registos das participantes, emergiram duas subcategorias, “As Contribuições das Tecnologias Síncronas” e “As Contribuições das Tecnologias Assíncronas”, que são descritas nos pontos seguintes.

As contribuições das tecnologias síncronas (11)

Foram classificadas nesta subcategoria as referências às contribuições do uso das ferramentas síncronas ao longo da OF, como recurso e apoio à interação entre as participantes e a formadora e as participantes entre si. Nas suas intervenções ao longo da OF as participantes referiram-se, fundamentalmente, às ferramentas em si e foi assim que procedemos à categorização. Contabilizámos 41 referências feitas pelas 11 participantes relativamente ao uso do Skype e da Webex. Foi a terceira subcategoria com mais referências entre as que identificámos no processo de análise de conteúdo. Entre as razões que possam explicar este facto, apontamos três, fruto do conhecimento que fomos desenvolvendo acerca das participantes.

A primeira diz respeito ao facto de que mais de metade das participantes (seis professoras), nunca tinham participado em formações de EaD nas modalidades *e-learning* e *b-learning*.

A segunda razão refere-se ao facto de que, das cinco participantes que já tinham realizado formação nas modalidades *e-learning* e *b-learning*, apenas uma afirmou ter contactado com ferramentas de webconferência. Nesta sua intervenção deixou implícita uma comparação apreciativa entre a experiência anterior e a que teve na OF: “*para mim, a ferramenta Webex foi, sem dúvida, a maior surpresa e aquela que me proporcionou uma maior aprendizagem e desenvolvimento do uso das TIC. Já tinha participado em webconferências mas num estilo muito rudimentar e sem qualidade.*” (P5)

Aparentemente, esse contacto foi novidade, para praticamente todas as professoras, o que pode ser revelador do pouco recurso, em ações de formação *online*, a sessões síncronas que incluam a visualização e a oralidade. A utilização das ferramentas de

webconferência causou em muitas das professoras e educadoras participantes os receios que são característicos de quem se inicia nessa situação específica, mas que também lhes causou uma sensação de encanto e aprovação da novidade, como se pode constatar através das seguintes intervenções:

Este encontro superou as minhas expetativas todas! A Dhillma comprou uma nova ferramenta, a Cisco, houvesse dinheiro para isso e aconselharia toda a gente a experimentar... é muito boa! Super fácil, muito prática, sem interrupções, boa imagem, som e um número imenso de possibilidades novas de trabalho on-line, gostei muito. (P9)

Este foi o encontro mais gratificante, uma vez que as ferramentas utilizadas foram de [ao] encontro às nossas necessidades. (P3)

Foi ótimo usar esta ferramenta da WEBEX porque pra já permite ter a conferência com mais pessoas, coisa que o Skype, por exemplo, não permite não é? A qualidade do som, a qualidade do vídeo. Portanto é uma ferramenta muito boa e realmente é ótimo para este tipo de formação, portanto, como complemento. Depois a parte teórica e a parte presencial portanto é muito boa. Devia ser era liberada para todas a gente. Seria ótimo. (P5)

O Ano Novo começou pesado, cheinho de conotações e expetativas negativas, mas no que toca ao trabalho, não podia ter começado melhor: à boa portuguesa estava cheinha de saudades da dinâmica no Skipe e vai daí hoje resolvi ir lá espreitar; eis que encontro (para além da Dhillma) a Joana e a Ana, sem termos combinado! (P9)

Este tipo de reação da parte de participantes de cursos *online*, quando se deparam, pela primeira vez, com este tipo de experiência tem sido referida em outros estudos anteriormente realizados (Hessel, 2013; Morgan, Hurst & Streff, 2010; Phillips, Gosper, McNeill, Woo, Preston & Green, 2007).

A terceira razão refere-se ao facto de que, por ser uma formação em ES, as participantes não esperavam, quando se tinham inscrito na OF, que iam contactar e

aprender a utilizar tecnologias diferentes como recurso às suas próprias aprendizagens. Assim deixaram transparecer as participantes P9 e P10:

Eu nem sequer esperava nunca adquirir os conhecimentos que adquiri e as experiências que tive oportunidade de ter nesta formação. Desde a questão toda das TIC, que eu assim consigo, desenrasco-me bem. Quer dizer, costumo movimentar-me bem nas TIC e sou fã. Mas nunca tinha pensado nesta formação nesta perspectiva. (P9)

Ah, e também conhecimento das webcasts e daquela partilha toda de experiências do que era uma webinar, do que era uma conferência on line. Pronto, foi assim um outro mundo que se abriu com esta formação e que eu não estava a espera. (P10).

As experiências com as TIC, vivenciadas pelas professoras, foram positivas e inovadoras. Possibilitaram aprendizagens significativas em ES contribuindo para o envolvimento das professoras que se mantiveram estimuladas, interessadas e participativas ao longo da OF. Foram três os fatores que, na nossa ótica, concorreram para que assim tenha acontecido. O primeiro relaciona-se com o modo como a OF foi planeada (Gomes, 2005a; 2008; Lagarto, & Andrade, 2010), assumindo uma integração natural e transparente (Sánchez, 2003) das TIC nas diferentes atividades em torno da resolução colaborativa de situações-problema (Chagas, et al., 2012). O segundo fator relaciona-se com o modo como a tutoria foi concretizada (Jelfs et al., 2009; Martinho & Jorge, 2012; Stacey & Gerbic, 2008), e o terceiro diz respeito à opção de ampliar, diversificar e inovar as sessões síncronas, planeadas de acordo com objetivos específicos, realizadas segundo estratégias apropriadas às potencialidades das ferramentas selecionadas. As vantagens da componente síncrona no processo de ensino-aprendizagem em cursos *online* têm sido estudadas, discutidas e confirmadas em diferentes investigações (Bentley & Collins, 2007; Moore & Kearsley, 2007; Moore, 1993; Pesce, et al., 2010).

Ao longo da OF os grupos e a tutora foram equilibrando os hábitos de trabalho relacionados com as sessões síncronas (“encontros” como passaram a ser chamadas). Inicialmente tinha-se previsto que os pequenos grupos se encontrassem quinzenalmente, mas, rapidamente, foi deixada livre a sua realização, segundo o interesse de cada grupo em

encontrar a melhor maneira de se organizar. Como forma de apoio ao trabalho colaborativo nos pequenos grupos realizavam-se encontros agendados informalmente, “em cima da hora,” com recurso à ferramenta Skype. Os encontros dos pequenos realizados através do Skype foram muito construtivos e trouxeram muitos benefícios para o bom desenvolvimento da OF e a promoção de espaços de ensino-aprendizagem interativos e colaborativos (Bentley & Collins, 2007):

Neste encontro em pequeno grupo esclarecemos algumas confusões com os prazos e com os temas. Procedemos à distribuição dos textos a serem lidos pelos elementos do grupo, ao estabelecimento de prazos para cada um postar a sua colaboração e a distribuição de tarefas relativamente à elaboração da síntese final e do Power point. (P1)

Os trabalhos escritos e nas apresentações que fomos fazendo ao grande grupo, sempre fizemos um trabalho de grupo. Sempre presentes no Skype em pequeno grupo, dividíamos o trabalho, trocávamos opiniões e impressões e funcionou. (P7)

No skype temos oportunidade de nos reunirmos e trocar algumas ideias para a sistematização e conclusão dos temas. Hoje trocámos materiais através do email, fomos pesquisar outros materiais no youtube e decidimos como operacionalizar o tema dos valores. (P10)

Além de trocarem informações, ideias, impressões, sistematizar trabalhos e definir tarefas, os encontros pelo Skype promoveram a socialização entre as professoras. As trocas cognitivas e sociais geradas nos ambientes Skype e Cisco Webex configuraram-se como uma verdadeira comunidade virtual de aprendizagem (Pesce et al., 2010). Entendemos por comunidade virtual de aprendizagem “oportunidades de aprendizagem que um conjunto de indivíduos vivencia num determinado ambiente *online*, enquanto grupo mais ou menos organizado, exclusivamente ou não” (Costa et al., 2012, p. 61). Para que as comunidades virtuais de aprendizagem tenham sucesso, é importante que haja investimento da docente, não apenas em relação aos conhecimentos teóricos (espaço cognitivo), mas de igual forma voltados à promoção de espaços de trocas e interações (espaço social), conforme referem

Costa et al. (2012). De acordo com o relato de P10, foram criados pelos grupos dois espaços de trabalho (formais e informais):

Pra já entre o pequeno grupo. Os encontros no Skype foram muito importantes porque as pessoas eram de diferentes sítios eu tive o privilégio de ter o Luis e a Leonor a trabalhar comigo na escola. Mas a Sofia e a Maria João pronto, eram pessoas que moravam longe de nós, e isso foi uma mais valia. E depois eu gostei particularmente pelo Skype porque eram encontros que, apesar de nós trabalharmos juntos, depois havia sempre desabafos (risos), havia sempre o falar um bocadinho do como é que as coisas estavam a correr na escola. Quer dizer, era uma espaço formal e informal ao mesmo tempo e isso contribuiu para o bom clima do grupo. (P10)

Os relatos recolhidos acerca dos espaços de trabalho dos pequenos grupos, por intermédio do Skype, confirmam os benefícios da utilização das ferramentas de webconferência, no sentido de contribuírem para o compartilhamento de materiais, informações e, muito especialmente, para a aproximação das pessoas, possibilitando a formação de vínculos que não podem e não devem ser descurados em ambientes de ensino-aprendizagem *online* (Abreu-e-Lima & Alves, 2010; Almeida et al., 2014; Costa et al., 2012, Moore, 2006). Pelas facilidades que oferecem, a utilização desse tipo de ferramentas no *b-learning*, aliadas à construção de um ambiente flexível, contribui para que as interações entre as participantes aconteçam mais frequentemente do que muitas vezes acontece na modalidade presencial (Stacey & Gerbic, 2008; Marsh, 2012; Watson, 2008;), contribuindo significativamente para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, conforme afirmaram P2 e P 9:

Nós, através do Skype, sempre que possível estávamos ligadas e então tirávamos as dúvidas. (P2)

Foi excelente termos oportunidade de desenvolvermos trabalho on-line em pequeno grupo e à medida que o tempo passa vai-se tornando mais proveitoso. Agora todos nos conhecemos melhor e cada um dá o seu contributo de forma mais

complementar, enquanto membros do grupo. O trabalho fica mais completo e o debate é sempre mais enriquecedor. (P9)

Consideramos que a utilização das ferramentas de webconferência constituiu um dos pontos altos da OF. O Skype era desconhecido por apenas três professoras, entretanto, outras três que já o conheciam, não o utilizavam há muito tempo. Nenhuma das professoras conhecia a ferramenta Webex. Apenas uma delas tinha participado numa webconferência em que tinha sido usada outra ferramenta e, segundo essa docente, tal evento não tinha sido satisfatório. O facto das professoras terem vivido esta nova experiência proporcionou-lhes satisfação e novas aprendizagens.

As sessões síncronas semanais realizadas por meio da ferramenta de webconferência da Webex, tinham uma qualidade mais formal do que as de pequeno grupo. A ferramenta Webex permitia o acesso de todas simultaneamente na sala virtual, munidas de *webcam* e microfone. Foi possível o compartilhamento de diferentes tipos de aplicativos para apresentações (PPS, PDF, Prezzi, Youtube, entre outros) e também a utilização, por todas, formandas e tutora, do quadro branco para esclarecer visual e colaborativamente determinado assunto e do espaço *chat* para trocar mensagens via teclado entre todas ou entre determinadas colegas. Todos os encontros foram gravados, o que permitia a qualquer participante voltar à sessão em diferido.

Esses encontros síncronos semanais trouxeram também grande satisfação às participantes, tal como P11 registou: *“O encontro de hoje, on line, foi excelente pela apresentação dos trabalhos de grupo, parecia que estávamos numa verdadeira sala de aula, permitiu também que as apresentações decorressem dentro do tempo estipulado.”*

As sessões síncronas impediram que ocorresse a distância transacional (DT), como preconizado por Moore (1993) referido no capítulo 3 da presente Tese. As participantes sentiram-se mais próximas entre si como assegurou P1: *“Agora que consigo aceder às sessões on line semanais tenho uma percepção diferente desta formação. Agora sinto-me envolvida, com um sentimento de pertença.”* Outro fator que em muito contribuiu para que a DT não tivesse ocorrido, foi o facto dos encontros do grande grupo terem sido semanais. Nas primeiras semanas de funcionamento da OF tínhamos combinado um cronograma que previa encontros quinzenais. Porém, fomos constatando uma certa DT que estava a desestimular as professoras, retardando a realização das leituras e atividades, o que

costuma acontecer nesta modalidade de ensino-aprendizagem (Bates, 2013; Moore, 1993). Em concordância com o grupo, decidimos que seria importante a realização de encontros semanais, decisão essa que reverteu em vantagens para o grupo, conforme afirmaram as seguintes professoras:

Por outro lado, o encontro semanal entre todos os elementos da formação foi muito benéfico, creio. Isto porque “obrigava” as pessoas a manterem uma regularidade nas leituras para depois poderem debater online e funcionava como que um “alarme” para não se esquecerem das tarefas a cumprir. Este encontros foram essenciais para o sucesso da formação. (P5)

[...] acabamos de alguma forma não deixar cair tanto tempo entre as coisas , não ficarmos, se calhar tão isolados para fazer as leituras e tudo o mais. Houve mais trocas de opinião e mais discussões, houve algumas coisas que a Dhilma também nos proporcionou como aquelas conferências com as pessoas de fora. Algumas vezes que tivemos isso. A ferramenta ajudou para estarmos mais perto. (P6)

Fez toda a diferença, porque de fato duas vezes por mês ficava muito distante. E penso que o grupo também não tinha ganho a mesma proximidade. E não tinha havido o enriquecimento. A troca rica que houve. Acho que fez toda a diferença. (P9)

Os encontros semanais foram um contributo para que as professoras desenvolvessem um sentimento de pertença ao grupo e, devido à proximidade, deu-se um estímulo para que elas se mantivessem motivadas e interessadas e participassem mais intensamente nas leituras e demais atividades.

As sessões síncronas numa oficina de formação com a duração de seis meses, como foi o caso, tiveram um papel essencial para a boa concretização da mesma. Permitiram que as professoras dedicassem o tempo de estudos e reflexão no conforto das suas casas, sem necessitarem passar por certas dificuldades que implicariam o deslocamento semanal a um determinado espaço físico (Bentley & Collins, 2007; Moore, 1993; Stacey & Gerbic, 2008).

Outra vantagem referida pelas participantes foi a possibilidade de terem as gravações à disposição para se inteirarem do que aconteceu nalgum encontro que não tivessem podido participar. Para as professoras, esse recurso foi uma mais valia como assegurou a P7: *“As que eu não assisti, algumas delas ouvi mais tarde sim. Uma coisa extraordinária não é? Poder ter a informação depois. As webconferencias foram uma fonte para mim. Mesmo quando eu não podia estar, consegui ter esta informação à mesma, através das gravações.”* Atentas a essas vantagens, um grande número de universidades nos EUA tem adotado a webconferência com a finalidade de disponibilizar aos alunos a alternativa de assistirem às aulas no conforto de suas casas, evitando, entre outras, as complicações de um deslocamento físico (Johnson et al., 2014; Loch & Reushle, 2008; Moore, 1993).

O recurso às sessões síncronas contribuiu também para que a metodologia adotada na OF (Aprendizagem Por Problemas) fosse bem sucedida pois, como ressaltou P9: *“com o passar do tempo esta nova ferramenta de trabalho demonstrou ser uma mais-valia: respeitou as necessidades e questões levantadas por nós, permitiu que encontrássemos diferentes caminhos para os mesmos objetivos e aceitou diversas formas de organização.”* (P9). P10 partilhou a sua mudança de percepção em relação aos encontros *online*:

Se no início desta formação, os encontros on-line me faziam alguma confusão, hoje fazem-me todo o sentido. O facto de estarmos on-line causava-me alguma estranheza e alguma ansiedade. Mas como diz o ditado "primeiro estranha-se, depois entranha-se." (P10)

Tendo em vista “entranhar” noutros professores este tipo de encontros e estimular ainda mais o interesse das professoras participantes pelas temáticas da sexualidade e ES, alargando os seus contactos a outros colegas e investigadores, organizámos, em parceria com colegas de duas universidades do Brasil, a I Conferência Internacional *Online* de Educação Sexual (I COES). As professoras participantes na OF foram convidadas a participar neste evento. Entre as muitas referências a esta experiência por elas vivida, realçamos o que P9 relatou:

Os encontros pela Webex foram muito cativantes, cheios de novas aprendizagens e o fato de permitirem alargar as reflexões a outros elementos da comunidade, tornou-os muito, muito, muito enriquecedores! Todos os participantes foram interessantes e deram uma “lufada de ar fresco” aos temas, novos materiais, diferentes perspetivas, enfim, muito positivos. O encontro da COES foi o culminar deste sucesso.

Durante a oficina que teve uma longa duração de seis meses não se observou a ocorrência de DT, tão comum em cursos nesta modalidade. Referimos atrás, ao descrever esta subcategoria dedicada à componente síncrona da OF, que a causa de não se ter observado casos de DT poderá ter sido a realização de sessões síncronas como as que concretizámos. Certamente que não foi esta a única razão, pois há outros fatores que influenciam a ocorrência ou não da DT, conforme referimos no capítulo 2. No entanto, para além das contribuições do uso de ferramentas para a diminuição da DT, verificadas noutros estudos (Moore, 1993; Pesce et al., 2010), confirmou-se, no presente estudo, outros fatores importantes igualmente descritos em outras investigações, tais como: a promoção de espaços de socialização; a interação entre todos os intervenientes, neste caso as participantes entre si e com a tutora; o aprofundamento teórico das temáticas da OF; o desenvolvimento de algumas competências comunicacionais e de autonomia (Bentley & Collins, 2007; Castro et al., 2012; Hessel, 2010; Loch & Reushle, 2008; Moore, 1993; Pesce et al., 2010). Certamente que concorreram muito para a satisfação das participantes, como P10 testemunhou.

O último encontro online dá-nos uma sensação de perda e ganho ao mesmo tempo. Perda de um tempo e espaço que foi criado na rotina semanal e que vai deixar saudades. Ganho porque permitiu aprender e partilhar saberes e experiências através de um canal inovador e privilegiado (no conforto do lar). Se se perde...é porque se ganhou algo de que sentimos falta. E o que fica dos encontros é sobretudo o conhecimento e o companheirismo. Foi um prazer! (P10)

Contribuições das tecnologias assíncronas (9)

Nesta subcategoria foram classificadas as referências das participantes que diziam respeito ao uso de ferramentas e aplicativos utilizados de forma assíncrona, ao longo da OF.

Das ferramentas e aplicativos utilizados, os mais referidos foram aqueles que as professoras desconheciam e aos quais tiveram de dedicar algum tempo pessoal a explorá-los. Com o objetivo de dar a conhecer, às professoras, essas ferramentas, convidamo-las a realizar algumas tarefas em que as tinham de utilizar. Essas ferramentas foram: aplicativo para a elaboração de mapas conceituais (Cmaptools) e algumas ferramentas do Google Drive. Foram também usadas as ferramentas Diário, Fórum, Tarefas e Wiki, do AVA Moodle. Convém destacar que, a despeito de algumas destas ferramentas poderem ser usadas de forma síncrona incluímo-las nesta subcategoria de tecnologias assíncronas porque as atividades em que foram utilizadas o eram.

No início da OF, o Googledocs e o Cmaptools eram desconhecidos por dez professoras; o Formulário Google era desconhecido por nove professoras; e duas professoras nunca tinham utilizado o Moodle. Com base nos resultados do Questionário de Seguimento, ministrado um ano após a finalização da OF, constatámos que: sete das dez professoras que desconheciam a ferramenta Googledocs no início da OF se tinham apropriado dela e usavam-na; duas das dez docentes usavam o Cmaptools; cinco das nove professoras tinham voltado a usar o Formulário Google e uma das duas participantes que nunca tinham utilizado o Moodle, voltou a utilizá-lo.

Além das ferramentas anteriormente mencionadas, foi utilizado o AVA Moodle como suporte de materiais. Estamos cientes das críticas relativamente a este tipo de “subaproveitamento” deste ambiente (Valente et al., 2009) e, com as quais estamos em total acordo. Sendo um ambiente construído para favorecer a construção de trabalhos interativos e colaborativos, numa perspetiva sócio-construtivista, devemos estar atentos ao paradigma do curso e a nossa prática pedagógica e ultrapassar o paradigma instrucionista (Valente et al., 2009). No entanto, no caso da presente OF, integrada numa investigação, decidimos dar prioridade ao trabalho interativo e colaborativo, através de sessões síncronas com recurso a ferramentas de webconferência, atendendo às questões de investigação.

A ferramenta mais usada do AVA Moodle, foi o fórum ao qual os grupos recorreram para realizar as tarefas programadas. Cada grupo dispunha de um fórum

próprio e nesse espaço partilhavam informações e distribuíam as tarefas entre os seus membros. Além de disponibilizar semanalmente as tarefas que deveriam ser realizadas pelos formandos, foram disponibilizadas várias fontes de informação sobre os temas estudados (*links* de muitos *sites* interessantes e pertinentes, textos, vídeos, artigos científicos, entre outros), o que agradou sobremaneira as participantes, atendendo aos vários registos produzidos e a testemunhos como o de P2:

A leitura das fontes (textos, videos e outros) que se encontram no moodle têm sido uma mais valia para a compreensão do tema tão abrangente e pertinente. Temos ficado com bastante material científico-didático atual, diverso e de qualidade para abordarmos esta temática no desempenho profissional.(P2)

Na sua resposta ao Questionário de Seguimento dez das onze professoras afirmaram ter voltado a aceder e a utilizar os materiais disponibilizados no espaço Moodle dedicado à OF, que continuou disponível às participantes, após a conclusão da OF. Durante esta, a maioria das participantes não apresentou qualquer dificuldade na utilização do AVA Moodle (com duas exceções que a seguir se descrevem), até porque, somente uma professora o desconhecia no início. Ao longo da formação acompanhávamos de perto as atividades para suprir alguma dificuldade relacionada com a usabilidade do AVA e a funcionalidade e qualidade de acesso aos materiais. Assim sendo, as participantes revelaram satisfação relativamente a este aspeto como a P7: *“O Moodle é muito prático, é acessível e não tenho dificuldade nenhuma. Estava tudo bem identificado não era problema. Bastava uma breve leitura e rapidamente já identificava o que eu queria para aceder. Não tive dificuldades.”* (P7)

O *e-mail* foi também utilizado pelas participantes. Quando não deixavam recados no Skype dirigidos a colegas, usavam-no para combinar os encontros dos pequenos grupos ou para envio de materiais entre si.

6.4.2. As dificuldades com as TIC. (9)

No que respeita a categoria “As dificuldades com as TIC” foram agrupadas as referências relacionadas com os obstáculos e contratempos relativamente às TIC com os

quais as professoras se depararam. Foram desvendadas as seguintes duas subcategorias: “Dificuldades no que diz respeito à utilização das ferramentas ou das aplicações” e “Dificuldades em relação aos equipamentos informáticos”.

Percepções acerca do uso das ferramentas e das aplicações (4)

Nesta subcategoria foram agrupadas as referências que diziam respeito às dificuldades pessoais que as professoras tiveram no âmbito da utilização das ferramentas e das aplicações que foram sendo introduzidas ao longo da formação. Apesar de terem sido várias e diversificadas as vivências na OF, não somente em relação às TIC, mas também no que diz respeito ao seu conteúdo e à metodologia que foi novidade para a maioria das professoras, constatámos que não foram muitas as dificuldades encontradas pelas participantes no que se refere à sua percepção de utilização das TIC.

Como era de se esperar, algumas professoras tiveram uma certa dificuldade nas primeiras vezes que utilizaram as ferramentas de webconferência. Isso aconteceu, em parte, devido à ferramenta que usamos inicialmente, a WiziQ, que não correspondeu às nossas expectativas, o que nos levou a pesquisar por outras soluções e optar pela compra da Webex; e em parte pelas dificuldades características de quem desconhece certas ferramentas tecnológicas, conforme argumentou a P3: *“No entanto, os primeiros encontros foram um pouco difíceis para me habituar e aprender a usar este tipo de tecnologias.”* O Skype tornou-se uma ferramenta mais funcional porque era conhecida pela maioria das professoras, porém, mesmo assim, a P2 afirmou: *“Nós ao início também nós no Skype, como eu conhecia a ferramenta mas não a utilizava, tive alguns problemas”*.

O Cmaptools, aplicativo para elaboração de mapas conceituais, ofereceu algumas dificuldades. Apesar de ser muito amigável, o uso das setas que unem os conceitos entre si, onde devem ser colocadas as palavras de ligação, é um procedimento que necessita de um certo treino para que o aplicativo seja usado com eficiência. Algumas professoras mostraram mais dificuldades no que diz respeito à sua utilização, em especial a docente P2:

As ferramentas funcionaram. Mas continuo a ter bastante de dificuldade em mexer na ferramenta dos mapas conceituais. (P2)

Mas isso eu acho que, por mais que queiramos ser amigos, aquelas setinhas fogem sempre e eu não me entendo com elas (risos). (P2)

De uma maneira geral as professoras mostraram interesse em aprender e utilizar as tecnologias Web 2.0 que ainda não conheciam. Na descrição das percepções das participantes acerca do impacto da Oficina de Formação são descritos mais elementos relacionados com esta subcategoria.

Dificuldades com os equipamentos informáticos (8)

Foram categorizadas na subcategoria “Dificuldades em relação aos equipamentos informáticos” as referências que diziam respeito aos obstáculos relativos aos equipamentos e à conexão à Internet.

De acordo com os resultados de outros estudos (Moore, 1993; Pesce et al., 2010) as dificuldades mais frequentemente mencionadas pelas participantes, no que concerne o uso das TIC, relacionavam-se com a qualidade da conexão à Internet e dos equipamentos pessoais (ex.: computador, microfone, *webcam*).

As professoras também denotaram algumas dificuldades durante os encontros dos pequenos grupos, ao fazerem uso do Skype. Por utilizarem uma versão gratuita, a ferramenta permitia apenas a integração das pessoas, por meio da mesma janela de conversa e assim podiam falar pelo áudio ou pelo *chat*. Todavia, dependendo do acesso à conexão por cada uma delas, a chamada caía com frequência e, às vezes, ocorriam falhas na emissão de som:

Houve momentos em que estávamos os 4 ou os 5 em grupo e não conseguíamos estar todos ao mesmo tempo no Skype. Houve momentos em que isso acontecia: estávamos os 5 depois perdíamos 2. Com a Ana era sempre mais complicado. Não sei se era da ligação dela, ou do computador. (P7)

Este encontro foi para o pequeno grupo, estivemos online, mas não conseguimos falar umas com as outras. Tivemos de utilizar o email. (P3)

Em certos momentos algumas professoras tiveram dificuldades no uso da ferramenta Webex. Os primeiros encontros foram mais complexos para as professoras porque essa ferramenta requer a instalação de alguns *plugins* para que possa funcionar devidamente nos computadores. Este processo gerou alguns entraves quanto ao acesso à sala de conferência virtual, conforme P1 ressaltou: *Finalmente, consegui entrar na video conferência. Mudei de PC e consegui. Gostei imenso!* Outras vezes os entraves eram gerados pelos equipamentos, o que culminava em frustrações, como podemos observar nos relatos a seguir:

Este encontro deixou-me um pouco desiludida, pois não consegui participar como gostaria e como estavam poucas pessoas a conseguir conversar acabou por ficar durante um pedaço de tempo uma conversa só com 2 ou 3 interlocutores. No entanto a culpa desse fato não teve a ver com a ferramenta, mas com o meu equipamento. (P9)

Do nosso grupo apenas estava o Edgar para além de mim, mas ambos ficámos com problemas no som do computador e não pudemos falar. Apresentámos o p.p.s. sem falarmos e fomos comunicando por chat durante a sessão. Foi um bocadinho frustrante, mas melhor que nada e serviu para percebermos que é necessário trabalharmos mais com estas ferramentas, para tirarmos mais proveito e não ficarmos limitados por imprevistos. Gostei da apresentação dos outros grupos, mas foi difícil não poder falar (e só escrever!). (P9)

Com relação ao AVA Moodle observamos poucas dificuldades. Um episódio teve a ver com as *wikis*. Cada grupo tinha uma *wiki* por meio da qual produziam os seus trabalhos colaborativamente. Todavia, inexplicavelmente, a dada altura um dos grupos deixou de ter acesso à respetiva *wiki*. Por meio de uma cópia feita por uma das colegas, o grupo não perdeu o trabalho que tinha concluído, conforme explicou P10: *“Tivemos um problema com a nossa wiki, pois ninguém conseguia aceder. Mas a Sofia conseguiu copiar todo o conteúdo para um doc word e lá nos enviou via e-mail.”* Considerando esse tipo de dificuldade desconhecida por nós naquele momento, somaram-se algumas outras dificuldades de compreensão acerca do uso das *wikis*. Então, os grupos optaram por fazer

os trabalhos somente através dos fóruns, e as *wikis* acabaram por não ser mais utilizadas. Outra dificuldade deu-se em relação à ferramenta “portefólio” que estava disponível na versão do Moodle, pertencente ao Instituto de Educação, cujo espaço estávamos a utilizar. Tínhamos, inicialmente, a intenção de convidar as professoras a elaborar um portefólio como trabalho final da sua formação. Algumas professoras já tinham iniciado os seus registos quando a ferramenta desapareceu do Moodle, juntamente com os registos já realizados. Por meio do suporte técnico do referido Instituto, procurámos verificar o ocorrido, tentando recuperar os registos, porém sem obtermos sucesso. Para a P2 essa decepção foi o mote para os seus registos nos diferentes documentos elaborados por ela na OF: *“Olá, com mágoa o meu percurso desapareceu e não o consegui recuperar. No entanto, tinha descrito este percurso até ao final de fevereiro de 2012”* (P2).

Considerando os conhecimentos básicos que a maioria das participantes tinham em relação às TIC no início da OF, revelados pelas respostas ao Questionário TIC bem como considerando a inexperiência de grande parte das participantes, com relação à modalidade *b-learning*, consideramos que as dificuldades encontradas pelas professoras foram reduzidas.

6.4.3. Desafios no uso das TIC. (7)

As dificuldades reveladas pelas participantes não serviram para desanimá-las, mas pelo contrário para desafiá-las e para olharem sempre o lado positivo das dificuldades e desafios. Não nos era possível agrupar estes registos na subcategoria das contribuições das TIC, porque estavam ligados às dificuldades que, em alguns casos, não foram ultrapassadas. Tampouco se enquadravam nos dois tipos de dificuldades desvendadas. Optámos pela criação da subcategoria “Os desafios na utilização das TIC”, por entendermos que os desafios têm sempre dois lados: são ultrapassados e fica resolvida a questão, ou não são ultrapassados, mas deixam alguma possibilidade de aprendizagem com a experiência vivida. Foi o caso da P1: *“Tem sido uma boa experiência e desafio na utilização das TIC fora da minha área de conforto, ou seja, fora do que habitualmente faço com as TIC.”* Para P2, apesar dos contratemplos teve com as TIC ao longo da formação, valeu a pena.

E agora mesmo na utilização tem me sido mais fáceis porque são ferramentas que eu aprendi a conhecer e a funcionar com elas. Apesar de haver sempre estes contratempos como agora. Para estar on line eu tenho estado aqui a fazer uma grande ginástica, mas vale a pena porque as coisas são assim...

Os atropelos e as inseguranças dos primeiros encontros *online*, acabaram por ser motivo de graça para a P3:

Este decorreu de forma melhor, no entanto houve uma colega do grupo que só conseguimos contactar por mensagem escrita. No início senti-me um pouco perdida e não sabia muito bem o que era para fazer. Depois foi engraçado ver o que cada uma começou a procurar e a encontrar a partir das sugestões dadas pela formadora. (P3)

Para P7 a distância e os obstáculos das TIC não impediram a coesão do grupo:

Mesmo a distância, e com estes obstáculos das tecnologias que também há, conseguimos formar um grupo coeso e que eu acho que resultou em trabalhos muito interessantes e que me ajudaram muito a mim...pronto. (P7)

Também para o grupo da P8, as dificuldades e desafios não as impediram de encontrar uma forma de fazer a atividade proposta:

[...] não conseguimos estabelecer contato através do Skype, no entanto não foi por essa adversidade que não se trabalhou. O telefone foi uma tecnologia importante para os membros do grupo poderem partilhar pareceres e elaborarmos a síntese e ainda um PPS com algumas atividades sobre a afetividade. (P8)

O relato da P9 denota também o bom humor com que esta formanda percebeu os desafios e dificuldades encontradas nos primeiros contatos *online* do grupo:

Éramos muitos e na sua grande maioria estreados, o resultado foi um fracasso do ponto de vista de trabalho, mas um sucesso em termos de contacto com este tipo de instrumentos. Pelo menos todos comunicámos pelo chat do Skipe, adicionámos alguns endereços e concluímos que não era esta a melhor forma de comunicarmos, por sermos um grupo muito grande. Mas foi divertido e muitos de nós, eu pelo menos, tive o meu primeiro contacto on-line e afinal pareceu-me mais simples do que esperava! (P9)

As dificuldades ou de conexão ou com os equipamentos, levou alguns grupos a descobrir alternativas diferentes e a conhecer ferramentas novas, como foi o caso do grupo da P10:

No skype nunca conseguimos ouvir muito bem a M^a João, por isso hoje andámos a experimentar o chat com vídeo no gmail. Outra ferramenta que nunca tinha experimentado e que hoje tive essa oportunidade de partilha e de descoberta com os colegas de grupo. No entanto, no gmail só dá para estar duas pessoas de cada vez. Apesar disso, é o processo que conta, às vezes um pouco menos que o resultado. (P10)

Ao analisarmos estes dados, fica-nos no ar algumas perguntas acerca deste tipo de comportamento de praticamente todos os formandos. Perguntamo-nos? O que terá levado as formandas a reagir de forma tão positiva, frente aos desafios que se fizeram presentes ao longo da formação? Teria sido o clima amistoso que foi sendo criado logo nos primeiros encontros? A confiança depositada no suporte que recebiam da formadora? Seria este o perfil de professoras e educadoras de infância, frente a estes tipos de desafios?

6.5. A Oficina de Formação

Neste subcapítulo apresentamos os resultados da análise de conteúdo realizada no que respeita a dimensão “A Oficina de Formação”, definida *a priori*, com o objetivo de descrever as percepções das participantes sobre o impacto da OF e, com base nessa descrição, dar resposta às seguintes questões de investigação:

- Quais as percepções das participantes relativamente ao impacto da modalidade *blended-learning* (ambiente de aprendizagem, ferramentas, tutoria) na sua formação?
- Quais as contribuições do uso da webconferência nas mudanças observadas?
- Quais as limitações e dificuldades sentidas pelas participantes durante a realização da oficina?

Como se pode ver na tabela 6.9 esta dimensão “A Oficina de Formação” foi desvendada em quatro categorias e dezoito subcategorias.

Tabela 6.9

Grelha de análise da Dimensão “A Oficina de Formação”

Dimensões	Categorias	Subcategoria 1	Subcategoria 2	Subcategoria 3
Oficina de Formação	APP (9F)			
	Diferentes Percepções (11F)	Diferentes Formas de Olhar (11F)	Para si (11F)	Motivações iniciais (7F)
				Prós e contras (8F)
				Cair das fichas (10F)
				Avaliação do processo de formação (8F)
			Para o grupo (10F)	
		Desafios (10F)	Motivação constante (7F)	
			Frustrações vs compensações (8F)	
			Sobrecarga de trabalho (5F)	
		Eco das minhas falas (5F)		
		Papel da formadora (10F)		
		Engajar colegas (6F)		
		Relativização do tempo (8F)		
		Online vs presencial (8F)		
	Contribuições da OF (11F)	À ES (11F)		
		Ao uso das TIC (10F)		
	Avaliação da OF (10F)			

Foram categorizadas as referências relativas às percepções das participantes em relação à OF nas seguintes quatro categorias: i) Aprendizagem Por Problemas (APP); ii) Diferentes Percepções, que está organizada nas subcategorias: Diferentes Formas de Olhar (que se organiza em: Para Si e Para o Grupo. Na subcategoria Para si estão agrupadas as subcategorias: Motivações Iniciais, O Cair das Fichas, Avaliação do seu processo de formação e os Prós e os Contras); Desafios (que se organiza em: Motivação Constante, Frustrações *versus* Compensações e Sobrecarga de Trabalho); O Eco das Minhas Falas; O Papel da Formadora; Engajar Colegas; Relativização do Tempo; Online *versus* Presencial; iii) Contribuições da OF que apresenta as subcategorias: Contribuições à ES e Contribuições ao uso das TIC; iv) Avaliação da OF.

Na Figura 6.24 consta um excerto do mapa de conceitos apresentado previamente (Figura 6.19) que permite visualizar o sistema de categorização da dimensão “A Oficina de Formação”. Nele se destaca o número de fontes, neste caso as participantes, e o total de referências por elas realizadas em relação a cada uma das categorias e subcategorias.

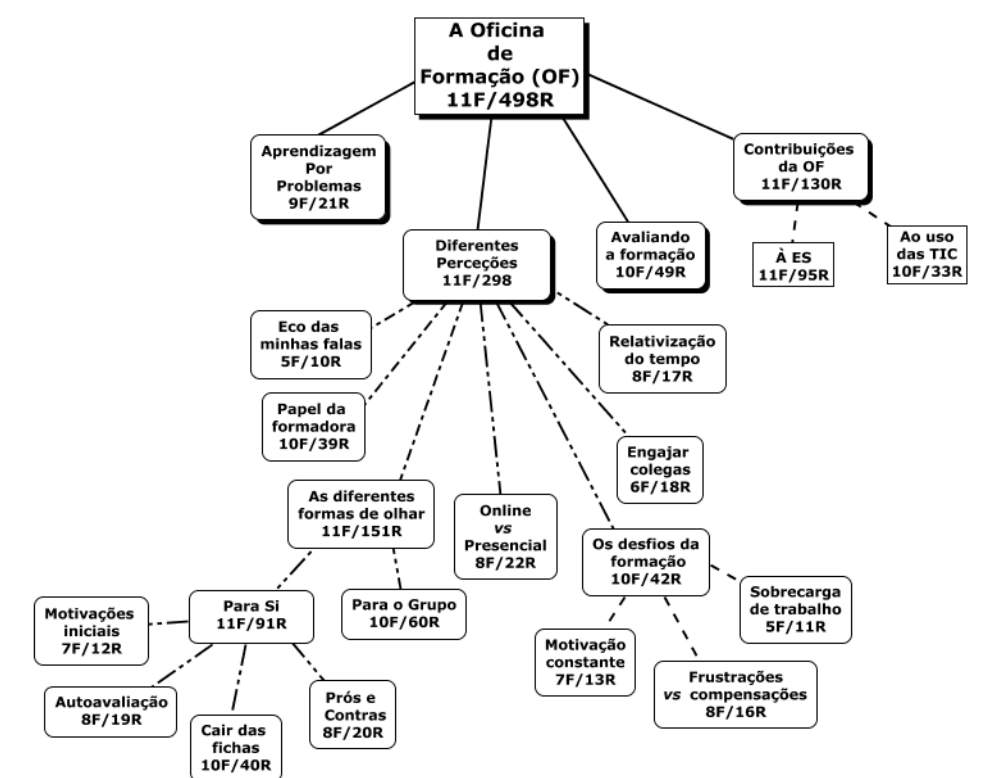


Figura 6.24. Categorias e subcategorias da dimensão “A Oficina de Formação”

A Figura 6.25 corresponde a um *printscreen* da árvore de categorias (equivalente ao mapa conceitual da Figura 6. 23) da dimensão “O Oficina de Formação” resultante do processo de categorização segundo a técnica de análise de conteúdo categorial (Bardin, 2009) realizado com recurso ao NVivo.

Nome	Fontes	Referências	Criado em	Criado por
A FORMAÇÃO	11	498	02/01/14 16:43	DLF
CONTRIBUIÇÕES	11	130	02/01/14 17:30	DLF
Em ES	11	95	01/09/14 15:31	DLF
No uso das TIC	10	33	01/09/14 15:31	DLF
PERSPECTIVAS	11	298	13/02/14 19:38	DLF
Diferentes formas de olhar	11	151	02/10/14 9:49	DLF
Para si	11	91	02/10/14 9:49	DLF
A cair das fichas	10	40	02/10/14 9:50	DLF
Avaliando o seu proces	8	19	02/10/14 9:51	DLF
Prós e contras	8	20	02/10/14 9:51	DLF
Motivações Iniciais	7	12	02/10/14 9:51	DLF
Para o grupo	10	60	02/10/14 9:50	DLF
O papel da formadora	10	38	13/02/14 19:39	DLF
Os desafios da formação	10	42	24/08/14 15:50	DLF
Frustrações X Compensaç	8	16	24/08/14 15:53	DLF
Motivação constante	7	13	24/08/14 15:57	DLF
Sobrecarga de trabalho	5	11	24/08/14 15:56	DLF
O tempo.....	8	17	13/02/14 19:41	DLF
Online X presencial	8	22	13/02/14 19:41	DLF
Envolvendo os pares	6	18	20/08/14 17:50	DLF
O eco das falas	5	10	13/02/14 19:39	DLF
AVALIANDO A FORMAÇÃO	10	49	04/01/14 21:01	DLF
A METODOLOGIA da APP	9	21	10/02/14 18:45	DLF

Figura 6.25. Árvore da dimensão “A Oficina de Formação”, retirada do NVivo

Considerando a extensão da categorização desta dimensão, optámos por apresentar, separadamente, as definições relativas às categorias e subcategorias consideradas segundo os respetivos subcapítulos que são ordenados de acordo com a Tabela 6.9

6.5.1. Aprendizagem por problemas (APP) (9)

Na Tabela 6.10 apresentamos a definição desta categoria que não apresenta subcategorias.

Tabela 6.10

Definição Categoria “Aprendizagem por Problemas”

Categoria	Definição
Aprendizagem Por Problemas (9F)	Perceções das professoras sobre a utilização da APP na OF.

Agrupamos, nesta categoria, as referências das participantes à metodologia de APP. Foram desvendadas 21 referências feitas por 9 participantes. Verificámos que esta metodologia era desconhecida para a maioria das professoras. Somente duas a tinham utilizado mas em contexto de ensino presencial. Por se tratar de uma metodologia que gera muitos desafios para quem está acostumada a metodologias tradicionais de ensino-aprendizagem, inicialmente houve muitas inseguranças, estranhamentos e dificuldades, como demonstram os relatos destas professoras:

Pessoalmente, e está relacionado com o meu percurso enquanto estudante e professor, não gosto deste tipo de aprendizagem porque me sinto perdido e gosto mais de trabalhar por objetivos definidos e por metas traçadas a priori. Que não têm de passar por mim num momento inicial. (P5)

Também me senti muito perdida com as novas indicações para o trabalho, surgiram imensas questões. É claro que a Dharma nos respondeu e apoiou, mas esta metodologia faz-me sentir mais insegura e sinto que tenho que desbravar novos caminhos e que nem sempre encontro o norte...É sem dúvida um desafio inovador, só o tempo ditará os resultados. (P9)

Tivemos o cuidado de seguir a proposta metodológica de Salmon (2002) relativa à tutoria em ambientes *e-learning*, no que se refere à importância das duas primeiras etapas, que são responsáveis pelo processo de socialização e integração do grupo. Assim sendo, à medida que foram conhecendo melhor as pessoas do grupo, inteirando-se da proposta metodológica e dominando a utilização das ferramentas (em especial do Skype), as professoras foram-se sentindo mais seguras e mudando sua percepção em relação à APP, como registou P9:

Ao longo da formação fui experimentando diversos sentimentos: inicialmente senti-me perdida e demorei algum tempo até conseguir começar a compreender as vantagens de trabalhar com a metodologia da aprendizagem por problemas. No princípio estranha-se muito. No princípio demorei algum tempo para perceber a dinâmica de como é que funcionava. E depois, depois no fim, o resultado é mesmo

muito interessante. É completamente diferente. Acho que é uma mais valia sim. Nunca tinha experimentado. (P9)

Foi interessante observar o conflito de sentimentos, expressados pela P1, no que diz respeito à utilização da APP:

Trabalhar pela metodologia da aprendizagem por problemas:

Confuso/Pertinente

Motivante /Aliciante

Permite o desenvolvimento da aprendizagem através de questões

Levanta sempre mais questões

Pensar, repensar e questionar

Consciencializar

Gostei imenso, pois permite um desenvolvimento constante do raciocínio.

Apesar de a maioria das participantes ter mudado de opinião quanto ao impacto inicial da APP, nem todas o fizeram, como foi o caso da P5, que, já no final da OF, assegurava: *“Percebo e valido a ideia de uma aprendizagem por problemas potenciadora do pensamento crítico e da autonomia na aprendizagem. No entanto, ainda não sou “fã”*. Certos autores apontam algumas das dificuldades comumente encontradas aquando da aceitação da APP (Chagas et al., 2012). Essas dificuldades foram também referidas pela P5. Esta professora considerava haver muitos contratempos para quem desenvolve outras atividades e tem pouco tempo disponível para se envolver significativamente na resolução dos problemas. E acrescentou: *Pessoalmente, sinto que este tipo de formação à distância e orientado pela aprendizagem por problemas e pesquisa é um pouco falível quando aplicada a um grupo como este, composto por docentes em exercício de funções. (P5)* Outra dificuldade referida pela P5 relaciona-se com a complexidade em envolver, ativamente, todas as participantes do grupo nas diversas atividades. Neste sentido, assim refere: *gostei, gostei da metodologia apesar de achar que é um pouco perigosa porque deveria ser mais controlado. Ficamos sempre na boa fé das pessoas irem procurar a informação e depois já há os que procuram mais, os que procuram menos, os que procuram assim, assim e depois nunca estão todos no mesmo barco*. Esta dificuldade

também foi apontada noutros estudos em diferentes contextos de ensino-aprendizagem (Costa & Chagas, 2011).

A proposta metodológica da APP tem por objetivo estimular um trabalho colaborativo de forma crítica, interativa e autónoma, ao desenvolver o raciocínio reflexivo das alunas. Por meio dessas e de várias outras referências, destacadas nas duas dimensões anteriores (“A ES na Escola” e “As TIC”), percebemos a ocorrência de um trabalho colaborativo e interativo entre as professoras. Nas “falas” da P4 e da P7 percebemos, também, que essa metodologia contribuiu para o desenvolvimento do raciocínio reflexivo e crítico, facilitando a metacognição:

Quanto à metodologia da aprendizagem por problema, desconhecia-a. Penso que foi uma boa escolha, por parte da formadora ao propô-la para se trabalhar nesta formação. Essa metodologia, consistiu numa grelha, com tópicos orientadores que facilitaram aos formandos pesquisarem, refletirem e registarem as suas opiniões sobre os temas sugeridos na formação e assim darem respostas concretas, diretas e simplificadas ao que era proposto. (P4)

[...] algumas vezes retrocedi em passos que dei para, mais tarde, poder avançar um pouco nas pesquisas e estudos feitos. Por vezes coloquei em causa saberes que pensava deter, mas nenhum saber é absoluto, e o essencial é saber ouvir os outros e questionarmo-nos a nós próprios. Tenho a certeza que este método contribuiu para uma efetiva aprendizagem como ser pessoal e profissional. É assim, é sempre a aprender Dhillma. Acho que é um percurso que nós vamos...acho que já disse isto....é um caminho que nós temos que repensar alguns passos que demos, para avançar na pesquisa, mas é um caminho muito reflexivo na minha opinião. Daí se calhar ser uma prática a seguir noutras etapas da minha vida profissional portanto... (P7)

Outro aspeto característico e relevante da APP, situa-se a partir dos problemas do contexto real das alunas, os quais vão ao encontro dos seus interesses e necessidades. Esse aspeto é muito importante, pois, como referiu a P2, ao realizar as tarefas segundo a APP fez com que “as várias opiniões tenham sido respeitadas e alargados os pontos de vista.

Isto é importante porque nos sentimos parte ativa desde processo de formação. Ainda segundo a P8, “a metodologia por resolução de problemas foi bastante interessante para a dinâmica da formação uma vez que possibilitou que nos envolvêssemos na ação e a sentíssemos como nossa, pois eram as nossas dúvidas e interesses que estávamos a estudar e pesquisa.” Partimos do pressuposto que em qualquer área da educação é importante a promoção de um processo de ensino-aprendizagem que seja centrado nas necessidades e interesses das alunas e, ao mesmo tempo consideramos ser ainda mais importante na área da sexualidade e da ES, em vista de toda a sua complexidade, conforme apontámos no enquadramento teórico.

Não obstante os resultados dos estudos apontarem para as vantagens e benefícios da APP, Chagas e colaboradores (2012) e Savin-Baden e colaboradores (2011) chamam nossa atenção para os riscos e desafios que implicam a utilização destas metodologias em cursos *online*. A despeito das dificuldades iniciais, ao analisarmos os resultados da aplicação da APP, constatámos que esses foram bastante positivos, indo ao encontro dos resultados de outros estudos na área de ES. Corroborando nossa afirmação, apontamos este registo da P2: *“Eu já tinha trabalhado mas, em termos individuais e era cara a cara. Agora, através das TIC não. Funcionou muito bem.”*

O facto de termos adotado a APP, durante uma formação realizada na modalidade *b-learning*, contribuiu para que as professoras se sentissem motivadas para desenvolver as suas atividades, como podemos constatar dos relatos a seguir:

Para além, disto estou a gostar muito do método implementado porque é muito diferente das formações que tenho frequentado. (P1)

Eu quero mais, até porque me parece que agora já começo a perceber o sentido e os resultados desta metodologia. (P9)

Pelo menos por mim, procurar recursos e artigos e materiais online sobre tudo, para que essa aprendizagem acontecesse, foi ótimo. Eu gostei porque se centrou nos nossos interesses. (P10)

Concluimos a análise dos dados desta categoria, destacando as vantagens da APP em contexto de ensino-aprendizagem *b-learning*, confirmando os estudos realizados por Chagas e colaboradores (2012).

6.5.2. Diferentes Percepções (11).

Na Tabela 6.11 apresentamos as definições desta categoria e respetivas subcategorias, em alguns casos com três níveis.

Tabela 6.11
Definição Categoria “Diferentes Percepções”

Categoria	Definição
Diferentes Percepções (11F)	Referências a diversas percepções relativas à OF.
Subcategoria 1	Definição
Diferentes formas de olhar (11F)	Referências ao modo da docente sentir e de estar na OF e ao modo de ser, de estar e interagir das colegas.
Subcategoria 2	Definição
Para si (11F)	Referências ao modo como a participante se observava a si própria (metacognição).
Subcategoria 3	Definição
Motivação inicial (7F)	Registos das razões que motivaram as professoras a inscreverem-se na OF
Autoavaliação (8F)	Registos sobre a forma como se estavam a sentir em relação à OF.
O cair das fichas (10F)	Referências de momentos, situações ou conceitos relacionados com a ES que passaram a fazer sentido às professoras.
Prós e Contras (8F)	Referências dos seus medos e das suas dúvidas vivenciados ao longo da formação.
Subcategoria 2	Definição
Para o grupo (10F)	Referências ao grupo, no todo, ou a alguns colegas em particular.
Subcategoria1	Definição
Desafios (10F)	Referências aos desafios impostos a si mesmas, revelando frustrações vivenciadas ao longo da OF.
Subcategoria 2	Definição
Motivação constante (7F)	Registos que denotavam expressões de ânimo, motivação.
Frustrações versus	Registos das frustrações ao longo da formação,

compensações (8F)	geralmente acompanhadas de demonstrações positivas reveladoras compensação.
Sobrecarga de trabalho (5F)	Registos referentes às dificuldades para cumprir as atividades da OF, em razão das múltiplas atividades diárias.
Subcategoria 1	Definição
O eco das falas (5F)	Registos que direta ou indiretamente, refletiam as expressões que a formadora comumente costumava usar.
Subcategoria 1	Definição
Relativização do tempo (8F)	Referências ao tempo como condicionante.
Subcategoria 1	Definição
Engajar colegas (6F)	Registos que denotavam interesses e preocupações em motivar e em envolver os demais colegas da sua escola na ES.
Subcategoria 1	Definição
Online versus presencial (8F)	Referências que mencionavam os momentos dos encontros presenciais e <i>on line</i> .
Subcategoria 1	Definição
Papel da formadora (10F)	Referências em relação à forma como percebiam e sentiam as funções desempenhadas pela formadora.

A análise da categoria “Diferentes Percepções” resultou em dezesseis subcategorias que se descrevem nos seguintes pontos deste subcapítulo.

Diferentes formas de Olhar (11)

Nesta subcategoria foram agrupadas as referências que diziam respeito às experiências metacognitivas das professoras. São relatos através dos quais as professoras revelaram a sua reflexão sobre o seu processo de aprendizagem e sobre os vários aspetos de como a OF contribuía, direta ou indiretamente, no desenvolvimento de competências.

Para si (11)

Nesta subcategoria de nível 2 agrupámos as referências em que as professoras apontavam, observavam e analisavam aspetos referentes ao modo como se sentiam ao fazerem parte da OF, bem como interpretavam o modo de ser e de agir das colegas do grupo. Foi por sua vez classificada em quatro subcategorias de nível 3: Motivações Iniciais, Prós e Contras, O Cair das Fichas e Autoavaliação do próprio processo.

Motivações iniciais (7)

Considerámos importante iniciar a análise dos resultados da dimensão “OF” pela categoria “As diferentes formas de olhar para si”, abordando o primeiro “olhar para si mesmas”, ou seja, para as “Motivações iniciais que as professoras tiveram, quando decidiram inscrever-se na OF”. Através desse primeiro olhar, pudemos captar/auferir quais eram as necessidades das professoras, o que buscavam nessa formação. Estas indicações eram muito importantes, pois partiríamos daí para enunciar o problema geral a ser trabalhado por meio da metodologia de APP. Realizámos uma síntese dos diversos registos que encontrámos acerca das expetativas das professoras sobre o porquê de se inscreverem nesta OF. E resumimos aqui as suas principais expetativas: pertinência do tema; as novas aprendizagens na área de ES; necessidade de formação contínua; nunca tiveram contato com essa temática na sua formação inicial e contínua; necessidade de estarem atualizadas; melhoramento das competências educacionais; respostas adequadas às perguntas dos alunos e alunas, frente às séries televisivas que assistem; interesse pela sua vertente prática; curiosidade que a temática desperta; aquisição dos conhecimentos e construção de materiais para o trabalhar docente, e confirmação da prática pedagógica. O relato da P5 sintetiza, de forma geral, o que foi referido pela maioria das professoras:

As minhas expetativas para esta formação são:

Aprofundar os meus conhecimentos sobre educação sexual; Elaborar materiais adequados à prática de lecionação de ES em contexto escolar; Conhecer e aprender a manusear materiais pedagógicos existentes sobre ES; Partilhar e aprender com as experiências pedagógicas de colegas de profissão; Alargar o meu conhecimento no que concerne à bibliografia existente sobre a temática; Melhorar a prática pedagógica com os meus alunos na área de ES; Melhorar a minha atuação enquanto membro do grupo de trabalho de Educação para a Saúde do meu agrupamento de escolas.)

As expetativas de P7 corroboram e ampliam o relato anterior:

Esperando que esta formação complemente a minha prática pedagógica: Tomar contato com diferentes abordagens do tema; Partilhar experiências; Manter-me

informada e atualizada; Apreender conhecimentos que me possibilitem uma prática educativa adequada; Desenvolver e construir materiais utilizáveis na prática; A partir desta experiência ter ferramentas suficientes para implementar algumas das iniciativas no meu local de trabalho.

As expectativas enunciadas convergem sob muitos aspetos, denotam as necessidades iniciais das professoras em relação à ES e, de certa forma, o estágio inicial em que as mesmas se encontravam, ou seja, *“desfasadas e carentes de informação e formação adequada na área da ES.”* (P7)

Prós e Contras (8)

Nesta subcategoria foram agrupadas as referências que dizem respeito às diferentes formas de “olhar para si”, isenta da intenção avaliativa acerca do processo de formação e tampouco no sentido do “cair das fichas”. O olhar para si, nesta subcategoria, refere-se à constatação das docentes quanto aos seus medos e dúvidas que, apesar dos avanços na sua forma de ver e pensar a ES, continuam, conforme referimos anteriormente, pela abrangência e complexidade da ES, a refletir-se em alguns receios e inseguranças, como refere a P10:

É assim eu acho que falta sempre muita coisa por fazer quando a gente gosta muito dos temas. Eu acho que nunca se esgota e acho que é sempre uma procura e uma necessidade das pessoas estarem sempre a atualizarem-se dentro do tema que gosta muito.

Foram agrupados, também, nesta subcategoria, os relatos de alguns momentos vivenciados ao longo da formação em ES e que, de alguma forma, levaram as professoras a olharem para si mesmas e a entrarem em contato com os seus sentimentos conflitantes e sensações de inquietude.

Observámos certas dificuldades das professoras ao participarem em atividades que implicavam uma maior aproximação entre elas, tais como, falarem de si ou tocarem-se fisicamente. No início, este tipo de dinâmica geralmente provocava um sentimento de receio ou incómodo, para depois se descontraírem. Esse foi o caso da P3, que diante de

uma dinâmica realizada na OF, revelou o seguinte: *Confesso que estava um pouco apreensiva com esta partilha, mas foi bastante positiva e foi interessante ver como por vezes me revia na descrição feita por alguns colegas.*(P3). Noutra dinâmica a P3 relata que: *a experiência das massagens foi muito engraçada, para mim foi bastante mais difícil dar do que receber. Pois punha-me na perspetiva do outro, se estava a gostar, ou se não.* Compreendemos que parte desse constrangimento está relacionado com a personalidade de cada uma, mas há igualmente uma parte relacionada com a cultura portuguesa, razão pela qual, destacamos a necessidade de levarmos em conta a sensibilidade das docentes ao realizar tais dinâmicas, entendemos que a sexualidade implica múltiplas formas de sentir e de viver.

Desvendamos ainda outros registos que fazem menção a certas inseguranças que permanecem. Alguns desses registos relacionam-se com as temáticas abordadas, como foi o caso da sexualidade e deficiência. Por ter sido uma temática totalmente nova para todas as professoras e considerando-se também as especificidade dessa temática, isso implica um desafio ainda maior para a sua realização pessoal. Esses foram os casos da P2 que, por não ter contatos com crianças portadoras de NEE, assim se posiciona: *Agora, continuo ainda a ter dificuldades e receios, por exemplo em abordar este tema com crianças com deficiências, porque não estou a interagir com elas.* E da P4, que faz uma referência ao encontro onde debatemos esta temática dizendo que: *Na minha opinião, esta sessão foi a mais enriquecedora, até agora, para a minha formação, enquanto professora.* A seguir, ainda referindo-se a esta mesma questão, expõe que: *ainda nos surgem, muitas dúvidas, como trabalhar e que materiais utilizar com crianças deficientes.* (P4). Vimos ainda, no registo da P9, a dificuldade em ultrapassar o modelo repressor, fortemente impregnado na nossa cultura, e que precisa de tempo para reflexão de tabus já ultrapassados, conforme argumenta esta docente:

E muito embora toda a leitura, análise e discussão tenham servido para clarificar e desmistificar algumas ideias, a verdade é que continuo a acreditar que na prática, há muitas situações de deficiências profundas ou de pessoas com deficiência com pouca autonomia ou maturidade emocional, que embora não possam ser impedidas de vivenciarem uma sexualidade positiva, não creio que tenham condições para o fazerem de forma plena, prazerosa e livre.(P9)

O Cair da Fichas (10)

Costumamos usar a expressão “o cair das fichas” quando queremos referir-nos ao momento em que, de repente, passamos a compreender algo sobre o qual, até então, não nos havíamos dado conta. Trata-se de uma metáfora relacionada com telefones públicos, no momento em que caem as fichas e a ligação se completa. Esta expressão “popular” foi escolhida para representar esta subcategoria, porque nela estão classificadas as referências a certos momentos, situações ou conceitos relacionados com ES que, de repente, passaram a fazer sentido para as professoras. Nessa subcategoria releva-se o que foi possível perceber claramente, entre outras coisas, quais as mudanças observadas na perspectiva das professoras em relação à ES, bem como quais as mudanças quanto aos conhecimentos e competências em relação a esse estudo.

Começámos por apontar o “cair das fichas” em relação às temáticas que fazem menção ao sexo e à sexualidade. Foi interessante perceber esta professora constatar o seguinte: *“aprendi que a sexualidade está em tudo e em todas as coisas que nos cercam. Qualquer conversa, atitude, decisão, comportamento faz parte da sexualidade de cada ser humano.”* (P4) Ou ler isto nas referências da P8: *“realmente fez-me refletir que o chavão que se usa de que a ‘sexualidade está em todo o lado’ pode ser mesmo uma realidade se as nossas intencionalidades educativas estiverem sintonizadas na questão e dessa maneira podermos tornar as crianças mais felizes com as suas atitudes e pensamentos.”* Para cada professora as fichas caíram de modos diferentes, de acordo com as diferentes temáticas. O cair das fichas para a P9, relacionou-se com a transversalidade em relação à sexualidade e, nesse sentido, afirmou: *“esta reflexão levou-me a ter uma visão mais abrangente da ES, a entender a sexualidade como uma área transversal e perceber como se apreende/compreende a ES.”*

Após vivenciar uma dinâmica de grupo, percebemos que caíram as fichas a P10, ao revelar:

Acho sempre interessante encontrarmos na nossa vida, naquilo que nos rodeia, marcas da sexualidade. De repente, vejo e consigo encontrar associações da vida quotidiana com a ES. Parece que tudo agora faz mais sentido para mim. Uma canção que as pessoas ouvem descontraidamente no rádio, tem marcas

poderosíssimas de estereótipos que norteiam pensamentos, atitudes e comportamentos.

Fica-nos perceptível, através destes e de outros relatos referidos na dimensão “A ES na escola,” a falta de clareza e compreensão acerca da diferenciação dos conceitos que considerámos importantes para a ES no paradigma emancipatório, bem como a amplitude e complexidade dessa temática, sendo possível constatar mudanças ocorridas nas expectativas das professoras nesse âmbito.

Assim como a diferenciação dos conceitos de sexo e sexualidade, o tema que abarcou sexualidade e deficiência também fez com que algumas fichas caíssem, como foi o caso da P8:

A conferencista Cláudia mostrou-nos um ponto de vista muito diferente em relação à deficiência e à sexualidade. Fez-me refletir sobre esta temática e compreender alguns tabus que ainda tinha?? será que já não tenho???. são tabus que estão muito entranhados no meu cérebro e é preciso tempo e estudar mais sobre o assunto para que possam desaparecer por completo. Foi muito interessante ouvir esta conferência e como tal gostei bastante.

Entrámos em contato com os seus preconceitos e tabus, compreendendo que modificá-los não é tarefa fácil. Entendemos como a P11 que “*É evidente que os tabus, as diversas formas de encarar a religião, os costumes e as tradições são uma constante da vida. Não é possível apagar raízes e mudarmos mentalidades de um dia para o outro, ou de quem não quer mudar.*” Porém, é possível fazê-lo, pois a mudança em direção ao paradigma repressor de ES deve ser visto como algo que vai além da questão política e económica e que passa, principalmente, por uma decisão pessoal, como assegura a P11 em certa altura dos seus relatos: “*Como dizia a colega Sandra, a mudança começa em nós, mas eu acrescento que a mudança começa em nós na nossa forma de ver o mundo e de encarar os problemas, os conceitos, os tabus e principalmente, na relação com o outro.*”

Um “cair de fichas” que nos surpreendeu de certa forma, foi a referência da P8, quando estudámos as relações de género, pois consideramos este tema comumente

abordado nos programas de formação docente em ES e porque imaginávamos ser essa uma abordagem trivial, e que não causaria o impacto causado e evidente neste depoimento:

Relativamente às questões de género foi como um abrir de portas, pois era um assunto que eu não tinha refletido de forma pedagógica e a abordagem da questão permitiu-me ponderar e verificar nas diversas formas que dentro da sala, podemos continuar a perpetuar vários preconceitos relativamente às questões de género. Após o estudo deste assunto estou muito mais alerta para não me "deixar cair" em perigosas armadilhas, sem dar por isso. (P8)

Relativamente às questões das relações de género, outra ficha interessante que caiu foi a experiência vivenciada pela P10, na sua escola, com as crianças. Depois de realizar com elas uma atividade sobre género, elaborada na OF, essa professora relatou-nos o que segue:

O que mais me marcou foi a análise dos questionários aos alunos sobre atitudes e preconceitos em relação ao género. Realmente...passamos tantos meses, por vezes anos, com as crianças à nossa frente e não as conhecemos, não sabemos que pensam, sentem, querem, porque não lhes damos a oportunidade de se expressarem convenientemente.

Por meio de diferentes temáticas diretamente ligadas à ES em âmbito escolar, foi onde mais constatámos o cair das fichas, como por exemplo, quando as professoras compreenderam que fazer um trabalho de ES, é muito mais do que falar de sexo, ato sexual, gravidez, IST entre outras temáticas da biologia. Compreenderam e registaram que a ES significa também “*Trabalhar os afetos, valorizar as coisas boas das crianças, reforçar o positivo, é importante tocar na criança, isso é Educação Sexual.*” (P4). Que este trabalho é realizado por todas as professoras regentes de sala, incluindo as professoras que são somente responsáveis pelo Apoio Pedagógico, como assim referiu a P6: “*Eu posso interagir com uma turma, mas com a minha turma de apoio direta ou indiretamente eu consigo fazer um trabalho de ES. Eu acabo por perceber isso.*” Compreenderam também

que “O trabalho em ES começa com a criação de vínculos e de relações de afetividade entre os professores/as e os alunos/as.” (P10)

Caíram as fichas quando as docentes compreenderam que a ES na escola deve envolver a família e os demais integrantes da comunidade escolar como destacam a seguir alguns dos seus registros:

A educação sexual na infância é tarefa da escola, a par da família e de toda a comunidade. (P7)

Vim para esta formação curiosa para saber de que formas mais poderia tratar este tema com os meus alunos de pré-escolar e com as suas famílias, sem consciência de que para tal, teria que envolver também toda a restante escola/comunidade escolar. (P9)

Para além de envolver a família e todas as pessoas da comunidade escolar, as professoras compreenderam que para a realização da ES formal segundo o paradigma emancipatório, “[...] é necessário agir no momento de forma sensata, sem dar uma opinião pessoal, mas levar as crianças//alunos a falarem e questionarem as suas dúvidas num ambiente seguro e com respeito entre todos.”(P2) Compreenderam ainda a importância de respeitar os diferentes valores e culturas das famílias, como destacou P1:

Considero que a mensagem fundamental que a prof. Dhilma nos quis transmitir foi que para abordarmos a educação sexual, em contexto escolar, temos que respeitar os valores e a cultura de todos os alunos e respetivas famílias, sem cairmos na tentação de impormos a nossa verdade como única.

Ainda no que tange ao cair das fichas, os resultados deste estudo apontam que, por meio da OF, se evidenciou uma das seguintes percepções das professoras: “[...] a ES está nas orientações curriculares da Educação de Infância. A formadora trouxe contributos práticos importantes e principalmente serviram para perceber que a partir de qualquer material com qualidade podemos trabalhar as questões da sexualidade e da educação

sexual (P8). É evidente a mudança na forma de pensar associada à participação ao longo da formação.

Ao realizarmos a leitura de uma história infantil que, aparentemente, não tinha nenhuma relação com a ES, e começarmos a explorar tal história sob essa perspectiva, caiu a ficha para a P8 que assim revelou: *“eu já tinha contado a um outro grupo de crianças a história Maria vai com as outras, e nem sequer me tinha apercebido que estava a trabalhar a educação sexual com eles.”* Mais uma vez constatámos o desconhecimento acerca do que a ES pode ser e de que forma podemos abordá-la formalmente na escola.

Finalmente, parece terem caído as fichas às professoras sobre a complexidade e amplitude que envolve a sexualidade e a ES. Perceberam que diante da complexidade e abrangência dessas abordagens, sempre restarão dúvidas sobre as suas dimensões e conhecimentos adquiridos sobre elas, assim constatado pela P6: *“Acaba por ser assim aquela coisa que nós achamos: isto não está nunca pronta, acabada. Vamos ter sempre muita coisa para ler, para pensar, para discutir, para trabalhar. Eu acho que é um processo ao fim ao cabo, que está tão interligado com tudo, que é tão abrangente, que é quase como os números que são infinitos.”* Considerámos importante o cair desta ficha, pois entendemos que por mais que uma formação em ES contribua para que as professoras ampliem conceitos, ultrapassando pré-conceitos e inseguranças em relação à ES, sempre ficarão pairando algumas inseguranças e dúvidas. Por isso a importância de continuarmos a dar oportunidade à abertura de momentos de reflexão, de partilha e discussão quer formais quer informais constituiu uma das “sementes” (continuando a recorrer a metáforas) deste estudo que serão explicadas com mais detalhe no capítulo 7.

Autoavaliação do processo de formação (8)

Ao longo da OF, de forma totalmente espontânea, observámos as diversas manifestações das professoras em relação à OF. Algumas vezes o seu simples olhar traduzia o interesse pelas situações vivenciadas e, noutras, limitavam-se a uma autoavaliação. Alguns olhares pareciam de insatisfação, como aconteceu em dado momento com a P5 que, por estar a atravessar um momento crucial na sua vida, relatou: *“Pessoalmente, sinto que não estou a dar de mim tanto quanto gostaria.”* Ou, como aconteceu com a P6, na entrevista final, quando manifestou a insatisfação consigo própria e, em forma de desabafo, ponderou: *“Mas como já disse à Dhilma, estou muito insatisfeita,*

estou muito triste, acho que deixei uma péssima imagem. Mas foi o que eu consegui fazer.” Ou em certa altura da OF, quando refletíamos sobre a temática “afetividade”, o que seguramente suscitou a sensibilidade da P9 que registou no seu memorial descritivo uma auto-avaliação do processo vivido:

Fui assídua e pontual; participei ativamente em todos os temas e tarefas desenvolvidas; contribuí com sugestões, partilhei materiais, planifiquei estratégias, levantei problemas; refleti quer individualmente, quer dentro do pequeno grupo ou do grupo alargado. A dada altura, senti necessidade de me isolar, porque de facto a temática dos sentimentos desinquietou-me um chorrilho de inesperadas e atropeladas emoções. Tive espaço e tempo para o fazer.

Administrar espaço e tempo para vivenciar estas emoções foi importante para a professora participante, já que considerámos imprescindível este tipo de desabafo em formações na área da sexualidade e da ES. Há que ter sensibilidade para perceber o momento de cada qual e o quanto cada pessoa pode dar de si. Mais uma vez a P9, que se considerou uma professora bastante sensível, percebeu também a sensibilidade da formadora no que diz respeito ao processo de formação de cada uma, e assim se manifestou: *“Até lá estou certa de que continuaremos todos a fazer o melhor possível e parece-me que ninguém nos pede mais do que isso.”* (P9) Outra forma de olhar para si e para o seu processo emocional, ao longo da formação, foi olhar para os seus conceitos e preconceitos, como assim manifestou a P1: *“Mais uma vez, estas palestras foram para mim uma fonte enriquecedora não só em conhecimentos, mas igualmente na tomada de consciência de que necessito renovar a forma como ‘vejo’ as coisas ao meu redor.”* Olhar para a sua prática e avaliá-la, foi outra forma de olhar para o seu processo na formação. Foi o caso da P7:

Fiquei satisfeita comigo mesma por ter um sentir pedagógico que vai ao encontro do que a grande maioria dos autores defende como sendo o correto. Fiquei agradavelmente surpreendida quando nós falávamos, nós trocávamos opiniões, e via que o meu trabalho pedagógico vai mesmo “ao” encontro daquilo que realmente deve ser e eu fiquei bem satisfeita comigo própria.

O processo de “olhar para si mesma,” de fazer uma autoanálise de vida, face às reflexões ocorridas na OF, foi o que aconteceu com a professora P10:

Gostei do encontro de hoje porque me fez refletir nas minhas experiências ao longo dos meus 36 anos de vida e como poderão ser os próximos 36 se for fiel ao que sinto e à forma como me afirmo pessoal e profissionalmente no mundo.

Foram pertinentes os diferentes olhares das professoras da OF, uma vez que revelaram clareza e sentido crítico nas avaliações que fizeram de si mesmas. Houve também diferentes olhares positivos acerca do desempenho das próprias professoras ao longo da OF:

Uma vez que participei ativamente em todas as solicitações da formadora, fui assídua e pontual, nos encontros presenciais e online, dando o meu contributo através de dúvidas, receios, diálogos, registo de opiniões sobre os textos e as leituras realizadas, sinto-me satisfeita. Durante as minhas intervenções tentei não me anular como pessoa, partilhando um pouco a minha história de vida e percurso profissional, respeitando os outros e sentindo-me respeitada por todos. (P2)

Da minha parte estou bastante satisfeita pelas aprendizagens pessoais que tenho alcançado. (P7)

Sem modéstia considero que a minha participação nesta formação foi muito boa, quer pelo trabalho realizado quer pela participação nos encontros virtuais e presenciais. (P11)

A P5, exigente consigo mesma (e às vezes com o grupo), revelou-se insatisfeita com seu desempenho. Porém, ultrapassando as suas dificuldades pontuais, finalizou a OF, considerando:

Fazendo uma autoavaliação da minha participação nesta formação, considero que atingi os objetivos propostos. Estive sempre presente nos encontros na faculdade e apenas faltei quando estritamente necessário nos encontros online. Realizei todas as tarefas pedidas, algumas com mais dificuldade outras com mais facilidade, mas sempre concluí o trabalho a tempo. (P5)

Ao fazermos uma análise desta subcategoria, percebe-se a clareza com que cada professora se vê, e o reflexo do comprometimento do grupo, revelado no empenho e na preocupação de todas darem o melhor de si ao longo da OF. Ainda dentro dessa análise, um aspecto que nos deixou sensivelmente satisfeitas, relaciona-se com a percepção e a consciência que foi claramente expressada pelas participantes (seja por meio dos relatos escritos ou dos relatos orais, registados nas anotações da investigadora), no sentido de reconhecerem os seus limites e os limites da OF e da necessidade de continuar a caminhada, que apenas se iniciou com a OF. Desde o primeiro encontro, a formadora cuidou para deixar muito claro que nem todas as dúvidas e as inseguranças que traziam consigo ao ingressarem na OF, seriam respondidas o/ou superadas. Pelo contrário, quanto mais adentrássemos nestes assuntos, a tendência era a de percebermos o quão pouco sabemos sobre eles e quanto mais precisamos aprofundá-los. Entendemos ser esse o processo ideal de finalização em uma formação no âmbito da ES; qual seja, despertar nas participantes a vontade de saber mais, a consciência das suas reais limitações e defasagens e, a partir daí, buscar supri-las. Se saírem com a sensação de que agora já sabem tudo; já não têm mais dúvidas é porque a formação não foi boa o suficiente para lhes despertar a vontade e a necessidade de buscar mais.

Nesse sentido, quando lemos os depoimentos da P2, P5 e da P10, compreendemos que alcançamos o nosso objetivo:

Hoje em dia sou uma pessoa muito mais segura em tudo o que faço ou digo, no entanto muito mais há a desbravar nesta área. (P2)

Apesar de considerar que a formação foi muito completa e duradoura, o suficiente para consolidar respostas e desenvolver um trabalho de qualidade, ficam sempre dúvidas e inseguranças. No meu caso, considero que evoluí bastante na minha

postura perante os outros, o que me permite ter uma maior segurança para abordar o tema com os colegas na escola, com os alunos e com os pais destes.(P5

O encontro de hoje foi interessante porque nos permitiu refletir sobre a caminhada que vimos fazendo nesta formação e na construção da educação sexual em nós enquanto pessoas e profissionais de educação. Porém, continuou a deixar-nos mais perguntas do que respostas...mas este é o processo normal da aquisição do conhecimento: quanto mais sabemos mais perguntamos e mais queremos saber. (P10)

Finalizamos o subcapítulo “As diferentes formas de olhar para si” com este trecho retirado do relato da P11, com cujos argumentos nos identificamos. A saber:

Insegurança ??? Dúvidas ???? Certezas absolutas ???

Tenho e terei sempre, pois não como dizia Decarte “ Penso Logo Existo” , se penso tenho dúvidas, se as esclareço tenho certezas, absolutas talvez não, mas continuo a tentar melhorar e aprofundar os meu conhecimentos, de preferência recorrendo às novas tecnologias, ouvindo, lendo e visionando textos, peças vídeos de autores Portugueses ou Estrangeiros. (P9)

Para o grupo

Nesta subcategoria, agrupámos os registos em que as professoras da OF se referiam ao grupo. Em alguns momentos os olhares entre colegas revelavam certa cumplicidade quanto às dificuldades e soluções encontradas pelo grupo e, noutros momentos, para a sua crítica. Houve um número significativo de registos nesta subcategoria, em comparação com as demais subcategorias. A título de apresentação, subdividimos esses “olhares para o grupo”, de acordo com os seus conteúdos, e classificámo-los em: a primeira impressão; as buscas/necessidades comuns; as partilhas; a coesão do grupo; e os olhares críticos.

O primeiro olhar lançado ao grupo, refletiu-se na primeira impressão acerca desse fenómeno, revelando-se um gesto positivo, conforme apresentado nos depoimentos a seguir:

Assim, partindo das apresentações pessoais que cada formando fez, considero que o grupo é muito diversificado quer no que diz respeito às suas origens, percursos profissionais e concepções sobre a educação sexual e sexualidade. (P5)

O primeiro encontro decorreu num clima agradável de troca de experiências, e início de conhecimento de novos indivíduos que farão parte deste variado, e acredito versátil, grupo de trabalho. (P7)

Relativamente ao primeiro encontro, causou-me uma impressão francamente positiva: o grupo de trabalho pareceu-me cordial, heterogéneo e com diferentes experiências para partilhar, mas coeso nas expectativas e nos problemas apresentados. (P9)

A diversidade de experiências, de conceções e a cordialidade foram as impressões destacadas pelas professoras. O reconhecimento das expectativas e das necessidades comuns foram considerados da mesma forma, com os olhares especiais que foram os mesmos, em relação ao grupo, das formandas P1 e P3, assim descritos:

Após as apresentações verifiquei que os outros participantes, tal como eu, estavam ali para adquirir competências, para trabalharem com os seus alunos este tema que levanta algumas questões éticas, que é a educação sexual na infância. (P1)

Após o 1º encontro, depois da partilha de todo o grupo de trabalho foi curioso descobrir que tinha muitas expectativas e dúvidas comuns aos vários elementos do grupo. Fiquei com mais expectativas para toda a formação, verificando o vasto leque de professores e dos diferentes conhecimentos e opiniões de cada um. (P3)

As expressões “partilha”, “coesão” e “debate” marcaram profundamente o grande grupo e a maioria dos pequenos grupos, e foram as mais destacadas nesta subcategoria. A partilha entre os grupos ocorreu de forma diferenciada, em torno:

de ideias: *Nesta sessão presencial houve uma partilha franca de ideias sobre sexualidade e deficiência assim como sobre o papel que o professor deve assumir na comunidade face a estes assuntos.* (P1)

de saberes: *Criou-se boas amizades e uma relação de partilha e saberes.* (P4)

de práticas: *Mais uma sessão muito positiva, apresentamos os trabalhos uns aos outros que é sempre bom, pois assim fazemos uma verdadeira partilha de práticas e ideias.* (P8)

de valores: *Cada encontro parece-me agora mais enriquecedor, com maior honestidade na partilha de conhecimentos e mesmo de valores.* (P9)

de reflexões: *Mais uma vez, a partilha de reflexões e questões foi crucial para que fizéssemos um bom trabalho nas escolas, sem ferir as suscetibilidades das próprias crianças e dos pais, considerados como colaboradores importantes em todo o processo de implementação da ES na escola.* (P10)

de materiais: *O grupo de trabalho é bastante agradável e há partilha de material entre os participantes.* (P11)

A coesão, esta tomada no sentido de espírito de entreajuda, proximidade, cumplicidade, trabalho colaborativo foram largamente referenciados. Somente a P9 relatou não ter sentido essa coesão no seu grupo. Segundo ela:

Houve muitas mudanças. Não sei se foi por isso mas, houve muitas mudanças e nós nunca nos tornamos assim unidos. A não ser mesmo no propósito de fazer o trabalho. Mas nunca fizemos assim um trabalho!! Eu, aquilo que senti, foi que nunca fizemos um trabalho coeso. (P9)

Apesar dessa dificuldade, a referida professora mantém-se motivada e refere sobre esse aspecto, declarando: *Uma questão leva à outra, a reflexão flui, começo a conhecer um*

pouco melhor o grupo, para além das apresentações e gosto do que vivencio; sinto toda a gente envolvida, interessada, respeitadora e participativa (P9). O crescimento e envolvimento do grupo pode ser percebido pela P5, quando ela manifesta a sua satisfação em relação a esse facto, expressando-se assim:

Este 4.º encontro (28 de janeiro) foi muito mais produtivo do que os anteriores, pelo menos assim o senti. Talvez porque o trabalho realizado começa agora a tomar forma ou porque fizemos a nossa primeira apresentação de trabalho ao grupo, mas o que ficou no final deste encontro foi uma enorme satisfação por ver o trabalho crescer e o grupo a tornar-se mais cúmplice. (P5)

De acordo com o decorrer da formação, as professoras foram interagindo entre si, conhecendo-se e assim diminuindo a DT, uma vez que as temáticas foram sendo abordadas, o que entendemos ter sido também um aspeto facilitador dessa coesão, pois cada vez mais todas nos sentíamos envolvidas.

Todos os que participam nesta formação desde a formadora, até aos formandos têm estreitado relações de proximidade e interajuda. As várias opiniões têm sido respeitadas e alargado os pontos de vista. Isto é importante porque nos sentimos parte ativa desde processo de formação. (P2)

Ao sentirem-se parte ativa de todo o processo, as professoras mantiveram-se interessadas e responsáveis, o que também promoveu o bom desenvolvimento da OF. Nesse sentido, destacamos a contribuição da ferramenta de webconferência que permitiu essa proximidade, bem como os momentos de partilha, e por meio dos quais conseguimos avançar no desafio de ultrapassar o estágio da “socialização online”, nos termos de Salmon (2002). Destacamos a consideração da autora que chama a nossa atenção acerca da tendência da maioria das participantes em cursos nesta modalidade, não continuar o segundo estágio de uma formação. Ainda no que se refere à coesão do grupo, quanto a culminar esta conquista, apontamos este registo da P2: *O que começou por ser um conjunto de pessoas unidas com o objetivo de participar e adquirir conhecimento sobre a ES, tornou-se num grupo na sua verdadeira aceção da palavra. (P2)*

Constatámos também os “olhares críticos” das colegas. E a primeira impressão quanto a isso, para P5, não foi assim tão positiva. De acordo com o nível de leitura mais alargado dessa professora acerca da ES, o que gerava uma visão mais abrangente e menos preconceituosa sobre as temáticas, essa docente ponderava que o grupo era menos experiente na área da ES, pois:

Creio que existe um longo caminho a percorrer para que estes formandos possam abrir mais as suas mentes e adquirir uma postura mais justa, equilibrada e correta perante as questões que envolvem a sexualidade, a multiculturalidade e os direitos humanos. Espero vir a surpreender-me e que no final da formação possa ter uma opinião diferente. Por agora esta é a primeira impressão que tiro. (P5)

Verificámos, outros olhares críticos, porque havia colegas pouco participativas, conforme afirmou esta docente:

Nesta sessão, talvez por já ser a quinta, chamou-me a atenção o facto de que há dois/três colegas que pouco ou nada dizem nas sessões. Até hoje foram raras as vezes em que ouvi as suas vozes. Fico a pensar que pensamentos terão esses colegas, quais as suas posições perante os temas que se debatem, quais os seus argumentos ou simplesmente se concordam ou discordam do que se diz e se passa nos debates. (P5)

Fico com pena dos colegas que não têm participado tanto, e logo não têm usufruído desta formação, pois tem-me trazido saberes e experiências que improvavelmente teria no decorrer “normal” da minha profissão. (P10)

Ou porque relataram a desistência de certas colegas à formação, expressando-se deste modo:

Agora já somos 4 e uma de nós é a Joana de quem continuo sem saber de nada...não entendo...somos todos adultos, quando nos inscrevemos tivemos tudinho bem esclarecido, 3,2 créditos nunca poderíamos ter conseguido sem um

mínimo de esforço e trabalho!!!...O que se passa??! Fico triste, passa uma imagem triste da nossa profissão. (P9)

De repente olhei em volta e pensei que as colegas que iniciaram esta formação e que já não estavam presentes foram Marias...que foram com as outras. Ou seja, não querendo julgar ninguém e desconhecendo as suas razões, penso que a minha profissão está cheia de professoras e professores que podiam fazer mais, dar mais, estudar, ler, pesquisar, aprender. (P10)

As diferentes formas de olhar para o grupo contribuíram tanto para o crescimento pessoal como grupal. A nível pessoal porque, ao olhar para o grupo, voltavam-se também para si, para aquilo que estava a ser positivo ou negativo, comparado às formas de olhar para o grupo. Os registos feitos pelas professoras visavam a ampliação do olhar de cada uma sobre si e, em muitos momentos, isso levava o grupo a refletir sobre alguns dos aspetos pontuados pelas colegas.

Desafios (10)

Os desafios da OF foram pautados segundo três diferentes designações: motivação constante; frustrações *versus* compensações, e sobrecarga de trabalho. Foram agrupadas, nesta subcategoria, as referências, postas geralmente de uma forma positiva, que diziam respeito aos desafios que as professoras colocavam sobre si mesmas, assim como as frustrações vivenciadas ao longo da OF.

Motivação Constante (7)

Nesta subcategoria foram agrupados os registos que denotavam expressões de ânimo e motivação. Esses desafios foram externados em relação a si mesmas, numa constante tentativa de projetarem o que fazer de melhor no seu exercício docente com a ES. Ao longo da formação, esses registos serviram de estímulo à formadora e também de *feedback* em relação ao desenvolvimento da OF. Tal motivação relacionava-se com diferentes fatores e momentos. Os encontros presenciais ou *online*, (os presenciais motivavam mais as professoras) geravam certos sentimentos, a saber:

Saí bastante empolgada e pronta a “arregaçar mangas” para o trabalho que aí vem. (P3)

Este encontro foi, sem dúvida, um largar a âncora e iniciar viagem. (P5)

Cada vez que saio de um encontro presencial sinto um crescente e intenso “empowerment”. E o dia de hoje não foi exceção. (P10)

Dhilma conte comigo até o fim da formação. Iniciei esta caminhada consigo e com o grupo e lá estarei e desde já reafirmo que sempre que realizar uma formação no âmbito destas temáticas, farei os possíveis para lá estar presente. Agora vou trabalhar afincadamente no segundo tema. (P11)

Nos momentos de ausência, expressavam a vontade de estar com o grupo e revelavam o seu interesse em se manterem na formação, o que pode ser comprovado por meio destes registos:

Não pude estar presente, mas estou com bastantes expetativas para ter o feedback do grupo. (P3)

Fico com pena de não ter estado presente, mas já me inteirei de tudo o que se passou através das minhas colegas de escola. Próximo encontro estarei lá sem falta! (P5)

Algumas vezes, parecia que reverberavam seus sentimentos como uma forma de “pensar alto”, como se estivessem a falar consigo mesmas, desta maneira:

Continuo com a opinião que está a valer a pena ter-me lançado neste desafio e tenho crescido bastante ao nível das aprendizagens significativas a nível pessoal e profissional. (P2)

Quando saíram as listas de seleccionados fiquei um pouco desiludida, pois não conhecia ninguém, ainda pensei em desistir, mas a vontade de melhorar a minha prática pedagógica foi maior e ainda bem que assim foi. (P3)

O pequeno excerto aguçou o apetite para visionar o resto. Ver estas reportagens é um hino à vida! (P11)

E, no caso da P6, ficou registado, durante a entrevista final, uma reflexão acerca da OF, o que em determinada altura refletiu essa motivação constante, como se fosse uma chama que permanecia sempre acesa, o tempo todo, apesar de certas dificuldades enfrentadas, a saber:

Nunca conseguíamos ler os textos todos, não conseguíamos ver tudo do material que a Dhilma mandava e, durante todo ano, o tempo todo, manteve sempre aquela luz, aquele fogo aceso. Eu acho fenomenal, quer dizer, foi uma prova de que foi extremamente importante e que podíamos continuar, e podemos continuar. Neste aspecto, foi ótimo, foi realmente surpreendente. (P6)

Frustrações versus compensações (8)

Nesta subcategoria foram agrupadas as referências relativas às frustrações que as docentes revelaram sentir ao longo da sua formação e que geralmente eram acompanhadas de algum sentimento positivo, tornada uma forma de compensação. As desistências de algumas colegas que aconteceram ao longo da OF, foi um dos motivos de frustração para várias professoras, conforme podemos perceber em alguns dos relatos levantados:

Por outro lado, mais uma vez, fiquei triste e desiludido pelas desistências de alguns colegas. Receio que cheguemos a maio e só estejamos 6 ou 7. Espero que não, pelo grupo e pela Dhilma. (P5)

Por agora a situação-problema de não pertencer a grupo algum (já que o grupo E foi extinto) está resolvida. Já estava um bocadinho desanimada. Não ajudou esta

historia das pessoas à minha volta irem saindo. Foi uma luta eu me manter. Mas pronto, me mantive. (P7)

Todavia, com o passar o tempo, algumas professoras foram percebendo que a evasão das colegas não foi de todo modo negativa. Compreenderam que isso não desestruturou o grupo e que os saldos foram ainda positivos. Nesse sentido, a P2 relata:

No encontro presencial apresentamos os trabalhos e houve uma partilha positiva e ativa sobre as diferentes opiniões. Os grupos, apesar de terem perdido alguns elementos, têm-se empenhado nesta caminhada para encontrarem um porto de abrigo seguro e consistente, para uma prática pedagógica coerente e de qualidade. (P2)

O empenho do grupo para se manter na segurança da direção a seguir, foi referido também pela P5 quando ela afirma: *Apesar de o grupo ter diminuído ao longo do tempo, houve sempre uma cumplicidade e um rumo comum ao grupo. (P5)* Mantendo-se unido, o grupo superou as primeiras frustrações, adquirindo a certeza de estar caminhando na direção exata, conforme afirma a P9: *Gostei muito da dinâmica do grupo, a insegurança ficou lá atrás! E mesmo que o comboio tenha menos carruagens, continua a seguir sobre os carris...(P9)*

Com o passar do tempo, essa certeza pairou nas mentes das professoras, ao considerarem que a redução do grupo contribuiu para uni-las, tornando as sessões mais produtivas. Consciencializaram-se que só ficou na OF quem realmente queria aprender sobre o tema ES e desenvolver, no grupo, um trabalho colaborativo, como referiram estas professoras:

Sinto que ganhámos muito com a redução do grupo, tornámo-nos mais unidos, coesos, coerentes e nesta altura da formação também já temos à vontade suficiente para aproveitarmos melhor o espaço e o tempo oferecidos. (P9)

Apesar de algumas pessoas terem desistido, acabou por dar a este grupo mais coerência e solidez...estão talvez agora as pessoas que realmente se interessam e empenham em fazer algo diferente. (P10)

Por estarem todas as categorias e subcategorias diretamente interrelacionadas, outras situações semelhantes de “frustrações vs compensações”, foram atrás registadas na subcategoria Desafios no uso das TIC.

Sobrecarga de trabalho (5)

Nesta subcategoria agrupámos os registos referentes às dificuldades quanto ao cumprimento das atividades da OF, em razão das diversas ocupações paralelas das professoras. Apesar de todas estarem a exercer as suas funções na escola e das exigências da metodologia e do tempo de duração da OF, consideramos que foram poucos os relatos feitos nesse sentido. No entanto, houve momentos em que as docentes alegaram cansaço, conforme ficou assim registado:

Lamentavelmente, nesta sessão presencial cheguei muito atrasada devido a um estado de cansaço intenso. Não faltei por respeito e consideração pela prof. Dhilma e, por saber que os seus ensinamentos são sempre relevantes para a minha formação enquanto pessoa e enquanto docente. (P1)

Noutros momentos, emergia a preocupação quanto ao atraso na realização das atividades, deste modo relatado:

Não estou a conseguir fazer tantas leituras quantas esperava, pois tenho tido pouco tempo e muitas tarefas para fazer. Espero que até ao próximo encontro tenha conseguido avançar mais uma etapa neste percurso. (P5)

Até porque, tudo aquilo, todo aqueles materias que a Dhilma nos deu, nós acabamos pelas tantas, eu pessoalmente acabava por trabalhar praticamente aquilo que era para trabalhar, e depois não conseguia olhar todos os outros. (P6)

Vimos ainda, noutros momentos, as tentativas de gestão do tempo pelas professoras para acompanhar as atividades propostas na OF e os compromissos da sua vida pessoal e profissional, deste modo relatado:

Para que a minha vida pessoal e profissional não se torne um caos não posso acumular trabalho. Decidi, então, trabalhar o ponto E do tema 1. (P1)

Devido ao horário de trabalho que tenho na IPSS onde exerço a função de educadora, e às minhas responsabilidades como mãe de duas meninas pequenas, nunca consigo aceder ao PC com ligação à internet antes das 18h. Por isso, durante estes três dias reorganizei a minha vida familiar e reservei um período de tempo a partir das 18h para assistir às conferências que a I COES proporcionou. (P7)

Noutros, percebíamos a tranquilidade de saber que cada uma estava a dar o máximo de si, e que a formadora estava bem ciente disso, conforme aponta a P9 no seu registo: *Estou a ler textos e a assimilar e organizar ideias, sem stresses. Não tenho horas a mais no meu dia, mas gosto do que faço e odeio desistir do que começo!*

O eco das minhas falas (5)

Ao percebermos os registos de palavras, expressões e conceitos comumente utilizados pela formadora refletidos de forma direta ou indireta, em alguns relatos das professoras, entendemos ser a designação “o eco das minhas falas” coerente para esta subcategoria. Por meio desses “ecos” é possível entender as mudanças de perspetiva das professoras no âmbito da ES.

Foram “ecoadas”, nesses relatos, expressões ou maneiras de pensar que consideramos de suma importância para refletir a mudança de postura frente à ES. Uma dessas expressões, anunciada reiteradas vezes e por mais de uma professora, refere-se à “necessidade de mantermos os olhares atentos a nós mesmas”, pois a mudança deve começar dentro de cada uma de nós. A mudança não depende somente de uma legislação, de programas de ES pré-estabelecidos ou da permissão desta ou daquela pessoa ou instituição. Destacamos ainda a importância de compreendermos que cada um/uma de nós

faz a diferença neste processo de mudança. Cada um/uma é responsável por ela. A realidade da ES em Portugal confirma esta referência: há uma legislação para a ES, há muitos e muitos manuais de orientação para esse trabalho, há os diretores de turma responsáveis pelo trabalho em cada uma das escolas, mas os resultados não têm vindo ao encontro das necessidades e expectativas da sociedade portuguesa (Matos et. al., 2014). Somente quando cada professora conseguir ampliar o seu olhar acerca dessas questões, por meio de reflexões, leituras e ações de formação, poderão ser ultrapassados muitos dos obstáculos existentes à ES formal, no modelo emancipatório, em âmbito escolar. Nos relatos dessas professoras, encontrámos claramente o eco das falas que referiram esse nosso modo de pensar, ao longo da sua formação em ES, como segue:

Parafraseando a prof. Dhilma: torna-se urgente desconstruir as ideias feitas e quando mudarmos “por dentro” mudaremos o mundo à nossa volta. (P1)

Primeiro começando em nós, e depois trabalhando-a nas escolas e com toda a comunidade escolar. (P10)

A mudança de mentalidades é um longo processo, se mudarmos uma, duas ou três, já fizemos alguma coisa. A mudança está dentro de nós! (P11)

Conscientes das dificuldades dessas mudanças e, conseqüentemente, de toda a trajetória da ES, costumamos enfatizar a importância e a necessidade de termos paciência, sensibilidade e persistência. Insistimos em destacar a relevância do trabalho aos poucos, no dia-a-dia, com a participação das pessoas que estão à nossa volta. É o que costumamos chamar de trabalho de “formiguinha”. Essas falas ecoaram também por meio das palavras destas professoras:

Mas, como disse a nossa formadora, Dhilma, somos umas formiguinhas que podemos começar a construir pouco, a pouco... para alcançarmos a mudança, no futuro. (P4)

Mas acho que é uma coisa que também é aquilo como a Dhilma disse: a gente faz um mocadinho aqui, um mocadinho ali, um mocadinho acolá e acaba por ir tentando alargar um círculo de pessoas que começam trabalhar estes temas na escola e acaba por envolver os colegas. (P6)

Claro que a questão da interdisciplinaridade fica um pouco pelo caminho, mas como disse a Dhilma, mais vale fazer qualquer coisa do que não fazer nada. (P10)

Sou professora de educação especial porque talvez sempre tenha gostado de fazer “trabalho de formiguinha” (como diz a Dhilma). Pois agora sou professora de educação especial e de educação sexual (P10).

Perceber, através do eco das falas, que diferentemente de quando se iniciou a formação, o conceito do que seja efetivamente fazer um trabalho de ES, foi perfeitamente assimilado pela P11, confirma-nos o impacto desta formação, quanto à expectativa desta professora, quando ela entende que *Devemos trabalhar a EDUCAÇÃO SEXUAL desde pequenos, pois ela está presente mesmo nos pequenos gestos de uma troca de olhares, de carinho de contato e interação com os outros. (P11)*

Ao repetir, de forma direta ou indireta, as ideias e conceitos partilhados ao longo da formação voltada para a ES, parece-nos ser mais uma evidência do seu impacto na perspectiva das professoras.

O papel da formadora (10)

Nesta subcategoria foram agrupadas as referências em relação à forma como as professoras percebiam e mostravam sentir as funções desempenhadas pela formadora. Analisar e agrupar os relatos desta subcategoria foi, sem dúvida, uma experiência bastante significativa para a formadora/investigadora. Tornou-se um misto de satisfação e de desafio. Como formadora, a satisfação ao constatar por meio dos registos, o reconhecimento de um trabalho pedagógico bem realizado e os vínculos afetivos formados. Como investigadora, o desafio, no sentido de manter o foco na compreensão e descrição dos significados, sem se deixar “contaminar” pelo conteúdos dos relatos.

Sem desejar sobrepor ou valorizar esta ou aquela categoria ou subcategoria, não podemos deixar de assinalar a relevância desta subcategoria, quando nos referimos a situações de ensino e aprendizagem. Ou seja, não podemos deixar de destacar a importância do papel do professor em quaisquer situações de ensino e aprendizagem, mas especialmente, quando nos referimos a uma área tão complexa e sensível como é o caso da área da Educação Sexual. Trabalhar com formação de professores neste âmbito exige de nós um grau de sensibilidade (para além dos conhecimentos teóricos da área) ainda maior do que aquele que devemos ter e usar, nas demais áreas de formação. Deparamo-nos constantemente com situações que envolvem questões religiosas, éticas, morais, culturais e precisamos ter, para além dos argumentos teóricos, um olhar respeitoso e sensível, a fim de podermos envolver e “afetar” os discentes, levando-os a ampliar os seus olhares.

Apoiamo-nos em Paulo Freire, cujos fundamentos enriquecem o nosso trabalho de professoras e formadoras no âmbito da ES, por considerarmos como esse educador que a “dialogicidade” se constitui como a chave da libertação humana. “Dialogicidade” fundamentada no amor e no respeito pelo ser humano e no compromisso para com a causa da sua libertação. Temos a convicção que parte da libertação do ser humano tem o seu início no processo de educação sexual. Por isso, a nossa causa é a causa da ES no modelo emancipatório.

Ao organizarmos a proposta pedagógica desta OF, tivemos em consideração o fundamento teórico deste educador e cuidamos para que o amor (ou os “afetos”, como costumam referir em Portugal) e o diálogo, fossem as bases deste trabalho. Entendemos como Freire (1983; 1995; 2005), que não é possível haver diálogo verdadeiro se não houver um profundo amor ao mundo e às pessoas. Não é possível haver amor e tampouco diálogo se não respeitarmos as diferentes formas de ser e de pensar; se não acreditarmos na capacidade dos seres humanos de fazerem escolhas. Como já referimos no enquadramento teórico no capítulo 2 da ES, os afetos, mais do que teorizados, devem ser vividos e expressados por meio do toque carinhoso, do olhar compreensível, do sorriso acolhedor, da receção calorosa em sala de aula e, às vezes, da cumplicidade por meio do silêncio.

Também com base no enquadramento teórico do capítulo 3 das TIC, no subcapítulo 3.3.6, destacamos a relevância do papel do professor/tutor para o sucesso de formação em EaD, com especial destaque ao aspeto das relações interpessoais. Constatámos que apesar de se configurar como um aspeto relevante, este ainda vem sendo descurado em muitos

cursos em EaD. Ponderando a complexidade das temáticas que envolvem a sexualidade e a ES, uma formação neste âmbito, na modalidade não presencial, não pode e nem deve descuidar-se destes aspetos, sob pena de ser duplamente mal sucedida; nomeadamente, no âmbito da formação em si e no âmbito da não sensibilização para o tema.

Ao longo da OF a formadora procurou estar atenta aos dois paradigmas teóricos anteriormente mencionados e que a sustentaram, objetivando investigar as perceções das participantes relativamente ao impacte da modalidade *b-learning* no que respeitava ao papel da professora/tutora. Investigação essa que passamos a descrever a seguir.

Seguindo a proposta metodológica da OF (APP e Salmon, 2002), cuidamos para que já antes do primeiro contato presencial com as professoras, elas recebessem por meio de um *email*, as boas-vindas ao curso, bem como todas as orientações necessárias para que se sentissem apoiadas e seguras desde o primeiro momento. Facto este que não passou despercebido pelas professoras, como relata a P9:

Para este ambiente muito contribuiu a boa disposição, abertura e disponibilidade da formadora. Já pelos contactos estabelecidos por mail, anteriores a esta primeira sessão presencial, a Dhilma demonstrou uma boa capacidade de estabelecer um diálogo claro e acessível; organizou a informação com uma linguagem cuidada e assertiva; deixou explícitas as condições, as estratégias e os recursos, para que esta formação fosse desde o início uma mais valia para todos.

Acolher de forma atenciosa e amigável, no primeiro encontro presencial (e também nos demais encontros) é outra forma de demonstrar atenção, afetos e de investir nas relações interpessoais. Valorizamos este tipo de acolhida e entendemos como sendo momentos únicos para a criação de vínculos e de cumplicidade com o grupo. As referências da P1 e da P2, vêm ao encontro da nossa perceção:

O primeiro encontro é sempre causador de alguma ansiedade e expectativa. Quando entrei na sala a ansiedade passou totalmente quando fui recebida pela simpática professora Dhilma. Fui cumprimentada com dois calorosos beijos na face, o oposto das receções frias e distantes dos formadores portugueses. (P1)

No primeiro encontro, gostei especialmente da maneira como a formadora nos tratou, colocando-nos bem à vontade e tratando-nos de igual para igual. Penso que foi especialmente isto que me fez continuar a frequentar a formação. (P3)

De acordo com o enquadramento teórico acerca do papel docente em EaD, são muitas e desafiadoras as competências que são exigidas deste profissional. Porém, são apontados em todos os estudos sobre ES a relevância desse papel, bem como a responsabilidade que ele tem sobre si, ficando praticamente por sua conta o sucesso do curso. Ao analisar os registos das professoras acerca do papel da formadora, à luz dos diferentes aspetos apontados nos estudos de vários teóricos e pelos quais nos pautamos (Abreu-e-Lima & Alves, 2011; Jelfs et al., 2009; Jorge, 2012; Moore & Kearsley, 2007), entendemos que a nossa prática se enquadrou em muitos destes aspetos que destacamos a seguir.

Estar atenta aos trabalhos feitos, dando-lhes um *feedback*:

Recebemos com agrado os elogios da Dhilma sobre o trabalho e ficámos ainda mais entusiasmados com o trabalho desenvolvido. É sempre bom ver o nosso trabalho reconhecido e ver que estamos na direção certa. (P5)

Tivemos um feedback muito positivo da Dhilma relativo ao trabalho realizado e deu-nos uma linha orientadora como sugestão para nos mantermos no bom caminho. (P9)

Dar apoio e estar disponível nos momentos de dúvidas e inseguranças:

A disponibilidade constante da formadora tem permitido um acompanhamento permanente ao longo destes meses. A formadora tem estado sempre presente para dúvidas e medos que nos surgem. (P2)

Trazer novos conhecimentos:

Bem haja Dhilma por nos trazer conceitos, temas e formas de trabalhar, do outro lado do Atlântico que fala a mesma língua, mas que nos faz mudar. Bem haja Dhilma pelo que nos proporcionaste. (P11)

Motivar e incentivar o grupo:

Para um formador é algo desanimador e frustrante, mas creio que a Dhilma com o seu alto astral, irá continua a conduzir "o barco" com a mesma energia. (P5)

Como sempre a Dhilma arranja forma de não stressarmos e só consigo ver o lado positivo da questão! (P9)

Ser sensível e ter empatia frente às situações de ordem pessoal das professoras:

Sei que posso continuar a contar com o seu carinho e disponibilidade e fico eternamente grata por tudo! Por vezes senti-me desmoralizada e perdida, mas sempre que procurei, obtive a ajuda e orientação necessárias. (P9)

Promover espaços de debates:

Dhilma sempre planeou muito bem as sessões, deixando sempre um espaço para um crescimento coletivo da sessão. (P5)

Para isto muito contribui a Dhilma, excelente moderadora, ouve e levanta as questões, provoca o debate, partilha as suas ideias, oferece muito mais, para além da informação. (P9)

Distribuir tarefas e promover espaços de trabalhos colaborativos:

Encontrei uma formadora que proporcionou um ambiente onde foi possível falar abertamente sobre as temáticas, no grupo alargado que funcionou com respeito por todos e as suas ideias e tabus. Permitiu uma dinâmica onde para além das

sessões presenciais tínhamos algumas tarefas para realizar em pequeno grupo e nele organizámo-nos bem de modo a responder às solicitações, respeitámos os prazos e ajudámo-nos uns aos outros. (P8)

Ser exemplo vivo de afetos e respeito para com as professoras:

As estratégias de trabalho em grupo implementadas pela Dhilma tiveram sempre uma entrega muito pessoal e afetiva da formadora, o que penso ter sido uma mais valia para o sucesso desta formação. (P7)

Conhecer bem os conteúdos da sua área de atuação:

Como nota final, quero deixar o meu sincero agradecimento e elogio à Dhilma, mentora desta formação. É, sem dúvida, uma “guru” do tema. É um prazer e uma delícia ouvir a Dhilma falar. Transmitiu-nos confiança e segurança ao longo de toda a formação. Senti sempre que estava disponível para nos ajudar e sempre com uma palavra de incentivo e motivação. (P10)

Assumimos, nos termos de Abreu-e-Lima e Alves, (2010), de Bernardino (2011), de Almeida e colaboradores (2014), de Moore e Kearsley (2007), entre outros, a importância do papel do professor em qualquer processo de ensino-aprendizagem, especialmente em modalidades onde a distância transacional pode mais facilmente se fazer sentir como é o caso da EaD. Entendemos que os resultados desta investigação vêm ao encontro do que os autores postulam, no sentido de que grande parte dos resultados positivos da OF, se deve ao trabalho de uma educação mais personalizada, como vem sendo apontada pelas grandes universidades dos EUA (Johnson, et al., 2014).

Relativização do tempo (8)

Na subcategoria “Relativização do tempo” foram agrupados os registos que se referiam à variável tempo. Achámos importante destacar esta subcategoria, considerando que um dos grandes diferenciais desta OF foi justamente o tempo. Apesar de algumas críticas e estranhamentos relativamente ao tempo destinado à OF que organizámos,

sempre tivemos muita clareza da necessidade e da importância do alargamento do tempo em formações em qualquer área, mas principalmente na área da ES. Os relatos já apresentados na subcategoria “As diferentes formas de olhar – Prós e Contras” e “Autoavaliação” indicaram que, apesar do tempo mais alargado desta OF e dos muitos debates e reflexões realizadas durante a mesma, faltou tempo para maior aprofundamento. O que confirma o nosso pressuposto de que, em ações de formação em ES, o tempo sempre será insuficiente. E quanto mais reduzida for a sua carga horária, menores serão as possibilidades de desenvolver as competências necessárias para a ES formal, especialmente no modelo emancipatório.

Encontrámos também registos que apontavam o aspeto volátil do tempo, em vista do envolvimento do grupo. A maioria destes relatos referiam-se aos momentos vivenciados nos encontros presenciais, o que nos permite deduzir que os momentos presenciais foram significativos para as professoras. Na subcategoria online vs presencial, apresentaremos mais detalhes sobre esta subcategoria. Nessa linha de pensamento, P5, P9 e P11 referiram que:

Foi uma sessão que passou rápido mas, como sempre, muito interessante e proveitosa. (P5)

Vou-me embora, passaram 4 horas muito rapidamente, é bom sinal. (P9)

O grupo estava tão entusiasmado que nem deu pelo tempo passar. (P11)

Se por um lado vimos que o tempo não foi suficiente sob alguns aspetos, por outro, ele foi de fundamental importância. Nomeadamente, para a coesão do grupo e aprofundamento dos vínculos e de conteúdos, como destacou a P7 referindo que: *Estaremos meio ano em contato e, na minha opinião, é um período de tempo bastante razoável para nos conhecermos melhor, criarmos pontos de interesse, afinidades e simpatias, e apreendermos conhecimentos que nos permitam ser profissionais mais completos.* Bem como para o desenvolvimento de algumas competências como refere a P5 em um dos seus relatos, durante a entrevista final: *Voltando à organização e estrutura desta formação, considero que foi uma formação muito bem estruturada e pensada, e o facto de ser extensa no tempo permitiu um desenvolver das competências dos formandos.*

Temos clareza que o tempo (duração) da OF, fugia aos padrões da maioria das formações neste âmbito, o que foi motivo de estranhamentos por parte de algumas colegas participantes, como referiu a P11, relatando situações vivenciadas em sua escola:

Depois era muito engraçado porque elas diziam assim: então, mas tu vais outra vez? Então ainda não acabaste isso? Algumas. Não! É ao longo de um ano. Isto não é pra fazer a encher chouriços. Mas sabes que desde que eles criaram aquela ..agora é a pessoa tem que fazer 25 horas por ano, ou 50 por biele ou uma coisa assim qualquer e, andam praí a fazer, pra dizer que fizeram. Quer dizer, eu acho que aquilo não vale a pena. (P11)

Interessante observar no relato desta professora, dois aspetos. O primeiro relaciona-se com a ideia das suas colegas, de que uma formação mais prolongada serve apenas para “fazer encher chouriços”. Pergunta-mo-nos: de onde viria esta conceção? Será que a ES é um assunto tão simples e/ou banal que dispensaria tanto tempo de formação? O segundo aspeto relaciona-se com a perceção que a professora apresenta relativamente às poucas contribuições que algumas formações com carga horária “padrão” de 25 ou 50 horas por ano, poderiam trazer. Naturalmente que temos aqui os dois extremos e ressaltamos a relevância de estarmos atentas para não cairmos em nenhum deles. Entendemos que são muitas as variáveis que determinam o sucesso de uma ação de formação e o tempo, é apenas uma dessas variáveis, que para nós, é também bastante relevante.

Todavia, não tínhamos dúvidas quanto à necessidade e importância deste “tempo” mais alargado e assim como a P6, pela abrangência da temática, entendemos que o tempo não foi excessivo:

Agora é assim, se eu pensar que naquele tempo todo, daquilo que foi tão pouco para tudo o que era necessário falar, eu acho que não foi excessivo. Com certeza que foi muito mais trabalhoso. E como eu digo, eu não fiz parte do trabalho do que eu estava a pensar, mas isso se calhar, porque eu tinha uma noção de uma formação completamente diferente. Que era mais limitada, muito menos abrangente, por isso esta tinha que ser com este tempo, e até de mais tempo se calhar. (P6)

Vindo ao encontro do que pensamos relativamente à importância do alargamento do tempo em formações no âmbito da ES, algumas professoras sugerem que, *no futuro, a ação possa ser desenvolvida de forma mais alargada no tempo*. (P9) E outras docentes sugerem dar continuidade à formação em ES, nestes termos:

Pena estar a acabar e a ideia que dei em relação a para o próximo ano fazermos uma versão tipo nível II era mesmo a sério. Continuarmos a fazer os encontros mensais e a trabalhar nesta área que me tem fascinado, com a presente formação. (P8)

Mas penso que deveria prolongar-se no tempo para que pudessemos ter apoio na implementação de projetos de ES. Gostava muito que houvesse continuidade e que aprendessemos mais com a Dhillma sobre estratégias e metodologias de intervenção, quer com as crianças, quer com as/os docentes. (P10)

Concluímos que o tempo despendido durante a OF contribuiu significativamente para propiciar mudanças nas perceções das professoras, possibilitou o desenvolvimento de algumas competências, capacitando-as para realizarem a ES formal, no modelo emancipatório sob vários aspetos, em especial para lidarem de forma segura com as famílias e frente às manifestações da sexualidade na infância. *Entretanto, sabemos que muitas dúvidas e inseguranças ficaram à mercê de respostas ocultas, mas estamos certas de que esta não foi uma etapa final, mas antes, o princípio de um longo caminho a percorrer!* (P9)

Engajar colegas (6)

Agrupámos nesta subcategoria os registos que denotam os interesses e preocupações das participantes neste estudo, em motivar e envolver os demais colegas da sua escola num trabalho de ES formal. Não podemos deixar de referir sobre a satisfação que tivemos ao desvendar esta subcategoria e, por meio dela, perceber o envolvimento das professoras e sua motivação em levar, para os seus espaços de trabalho, as reflexões e atividades realizadas na OF. Esse foi para nós um dos pontos altos desta formação. Cada

uma, a seu modo, dentro das suas potencialidades e limitações, buscava encontrar formas de envolver os colegas da sua escola.

Neste sentido, P2 revelou esta expectativa: *Esta ação vai permitir desbloquear alguns tabus acerca da ES e talvez consiga aproximar colegas para comigo interagirem a este nível.* A P7 não ficou apenas na expectativa, mas compartilhou algumas aprendizagens e materiais, frutos desta formação. Assim afirmando: *Levei materiais deste curso para o grupo de trabalho da IPSS, onde sou educadora, e observei que as mentalidades se expandiram, e esclareceram algumas dúvidas dentro da ES em meio escolar. Espero que todos nos continuemos a interessar e a trabalhar as mais variadas temáticas dentro desta área.* Um grupo de três professoras (P4, P5 e P10), que trabalhavam na mesma escola, uniu-se e começou a desenvolver um trabalho bem interessante na escola, como podemos ver pelos seguintes relatos:

Tenho colocado em prática muitas das ideias que temos apreendido na formação e tenho debatido o tema com mais frequência quer na escola quer entre colegas. (P5)

Sinto que posso não estar ainda muito preparada para o fazer, mas gostava de experimentar. Na escola, as minhas colegas do 1º CEB estão a ter a oportunidade de começarem a refletir e a implementar algumas atividades de ES nas suas turmas, pois eu, o L. e a L. temos conseguido estruturar algum conhecimento e proporcionar espaços de debate em reuniões de docentes. Acho que a caminhada começou no meu agrupamento e que a educação pelo silêncio poderá ter agora menos presença nas aulas. (P10)

A motivação com que saíam dos encontros levava-as a desejarem envolver outras colegas, objetivando fazer parcerias na escola para realizarem a ES formal, como demonstra a P6, ao relatar: [...] *quando nós tínhamos os encontros presenciais ou uma coisa diferente, ou quando surgia alguma coisa nas conferências, eu assim que chegava à escola dizia: então vamos fazer uma reunião e vamos começar a trabalhar isso, porque realmente os colegas até estão abertos.* Também no relato da P7 podemos perceber essa vontade: *Quero arriscar mais e incentivar outros a olhar para a ES com maior abertura.* Essa forma de envolver as colegas, motivada pelas discussões e reflexões realizadas nos

encontros, foi também assim relatada pela P10: *E depois era engraçado que, no dia seguinte eu a L. e o L., nós levávamos as discussões para a sala de professores e entre nós. Quer dizer, era um prolongamento da discussão. E depois já gerava-se ali as discussões com as outras colegas da nossa escola, e isso foi os envolvendo.*(P10)

Outro exemplo de engajamento foi o de P9 que depois de ouvir a história “Maria-vai-com-as-outras”, num dos encontros do grupo, gostou demais do tema e assim se referiu: *Adorei a sessão! [...]. Vou espalhá-la pelas escolas, levá-la a reunião de pais e contá-la ao meu filho (17 anos)!!! Tão simples e tanto que se lhe diga, transversal e para tantas e diferentes situações e idades!*

Mais um relato extremamente interessante e importante da P9 vem confirmar o impacto da OF na mudança das perspectivas e competências das professoras. Referindo-se ao ambiente da sua escola, essa professora argumenta assim:

Embora não tenha desenvolvido um projeto de ES, considero que as atividades implementadas e sobretudo a gradual segurança na minha atitude, contribuíram para a união do grupo, para a resolução de conflitos e debate e aceitação de ideias. Sinto que o grupo se tornou mais coeso, autónomo e com vivências mais democratizadas. E portanto é isso que de futuro vou continuar a fazer, experimentando estratégias, divulgando e comprovando resultados, debatendo experiências e planificando com intenção, para poder incentivar um maior número de elementos da comunidade escolar.

Perceber as mudanças de comportamento do grupo de colegas da escola da P9, a partir da sua mudança pessoal, corrobora o que Nunes (1987) destaca, quando refere a importância de começarmos em nós o processo de reeducação sexual e confirma o impacto positivo desta OF.

Mas “nem tudo [sempre] foram flores”, como ainda comenta esta mesma professora, quando vê frustradas suas expectativas de engajamento das colegas:

Como nunca tudo é feito de coisas só boas, agora vou contar as vivências menos positivas: a dada altura, o meu entusiasmo era tanto, com a formação, os temas, os grupos e as metodologias, que achei que ia conseguir contagiar uma multidão ou

pelo menos meia dúzia de colegas, na escola; errado, não consegui! A I COES foi prova disso, embora tivesse apelado, publicitado e informado antecipadamente, na hora do evento ninguém quis participar “por causa do horário”, ou “porque não estou na formação” ou “porque não dá créditos”...e mesmo em relação aos temas da formação, encontrei sempre resistência dentro da escola e poucas foram as vezes que consegui ser levada a sério...! Há um ditado que diz “água mole em pedra dura, tanto bate até que fura”, talvez seja esse o caso, realmente o mais difícil é a resistência das mentalidades! (P9)

Constatar por meio destes e de outros relatos que não foram aqui referidos, a motivação e o empenho das participantes na OF no sentido de sensibilizar os/as colegas de trabalho, faz-nos concluir que a mesma sensibilizou estas professoras para a importância do envolvimento da comunidade escolar na realização da ES numa perspectiva emancipatória (Marinho, 2014). Os efeitos deste tipo de trabalho, já puderam ser percebidos nos vários relatos apresentandos, em especial no relato da P9. Sabemos que as dificuldades encontradas são grandes, que a falta de apoio e de parceiras é uma realidade, mas sabemos que cada uma, a seu modo e a seu tempo, como um trabalho de “formiguinha”, pode fazer a diferença nos seus espaços de trabalho e familiar.

Online versus presencial (8)

Nesta subcategoria foram agrupadas as referências que mencionavam os momentos dos encontros presenciais e *online*. Ao analisarmos cuidadosamente os registos agrupados nesta subcategoria, verificámos que havia diferentes formas de perspetivar as duas modalidades de encontros na OF. Algumas professoras manifestaram claramente a preferência pela modalidade presencial (4), outras não manifestaram nenhuma preferência, limitando-se apenas a relatar e refletir acerca das temáticas da ES, ocorridas nos diferentes espaços (6) e apenas uma professora manifestou preferência pelos encontros *online* dos pequenos grupos, por meio da ferramenta Skype. No entanto, as razões da sua preferência não se relacionam com as tecnologias diretamente ou com a modalidade, e sim porque o grupo era pequeno, mantinha as colegas mais próximas e, portanto, sentia-se mais à vontade neste espaço. Na Tabela 6.12 estão representadas as preferências das professoras em relação à modalidade dos encontros realizados na OF.

Tabela 6.12

Preferências pelas diferentes modalidades dos encontros

Participantes	Encontros Presenciais	Encontros online	Sem preferência
P1	X		
P2			X
P3			X
P4		X	
P5			X
P6	X		
P7			X
P8			X
P9	X		
P10	X		
P11			X

As professoras que afirmaram preferir os encontros presenciais consideraram-nos mais ricos, gratificantes, descontraídos, a ponto de não perceberem as horas passarem. De todas as participantes, a P9 foi a que mais se referiu às vantagens dos encontros presenciais. Num dos vários relatos, ela assim refere:

Os encontros presenciais sobretudo, foi onde melhor nos conseguimos organizar, como grupo, refletir, fazer uma avaliação e uma planificação, com mais união e coerência. Estive sempre desejosa dos encontros presenciais, porque eram gratificantes, divertidos, esclarecedores, dinâmicos e coerentes. Era um espaço cada vez mais enriquecedor, de partilha e diálogo, onde o espírito de grupo se desenvolveu e fortaleceu gradualmente. (P9)

Sua opinião baseava-se no seguinte facto:

No Skype nos encontramos muitas vezes. Mas no Skype nós nunca funcionámos tão bem como presencialmente, porque no Skype ah, não sei, as pessoas não estavam tão concentradas. (risos) (P9).

Apesar da P10 ter referido nalgum momento que gostava de encontrar os colegas em qualquer um dos diferentes tipos de encontros (presencial ou *online*), neste outro relato, que foi escrito logo depois de um encontro presencial quando partilhámos livros e outros materiais de ES, essa professora referiu a vantagem do encontro presencial, dizendo: *Perdoem-me os “defensores acérrimos” das TIC...mas não há nada melhor que pegar num livro, folheá-lo, cheirá-lo e perdermo-nos nas suas páginas imensas de saber.* (P10)

Apesar das preferências de P6 pelos encontros presenciais, considera as vantagens e possibilidades dos encontros *online* na OF, referindo que:

Funcionou com o grupo maior e nos pequenos grupos, o Skype funcionou da mesma forma. E acho que era interessante, visto que não nos encontrávamos fisicamente, presencialmente. Eu, pronto, porque se calhar, estamos muito habituados a reunião onde está toda a gente presente. Eu acho que isso faz falta, esse elo de ligação. Mas se não for pela presença física, eu acho que seja assim. (P6)

Segundo pudemos depreender do relato da P6, essa professora compreende que, o que faz com que gostemos mais dos encontros presenciais, é o facto de estarmos acostumadas com esta modalidade de encontros. Todavia, na impossibilidade da existência dos mesmos, os encontros *online* podem ser uma mais valia para que não se percam os laços de ligação com o grupo.

Depois de estar mais habituada a essa nova modalidade de encontros, a P9, que apesar de também ter referido em vários relatos a sua preferência pelos encontros presenciais, destaca o quanto os encontros *online* podem ser agradáveis e proveitosos, dizendo que:

Mais um momento de pequeno grupo, que se revelou gratificante e proveitoso! Agora que está mesmo a ficar bom, é que está a chegar ao fim...Realizamos as respostas às questões levantadas no início e colocámos no google doc. para completarmos. (P9)

Das 11 onze professoras, a P4 foi a única que referiu o encontro *online*, dos pequenos grupos, como sendo o que ela mais gostou e as razões para essa preferência foram colocadas assim por ela:

Dos três tipos de encontros (presenciais, pela Webex e dos pequenos grupos pelo Skype), aquele que mais me fez sentir confiante e à vontade foi o dos pequenos grupos pelo Skype. Isto porque era um pequeno grupo e já conhecia dois dos elementos que eram colegas da minha escola. (P4)

Por sua vez, uma das professoras do mesmo grupo da P4 tem uma opinião um pouco diferente. Considera que, por trabalharem juntas na mesma escola, estes encontros só serviram para validar as ideias que eram trocadas entre elas e incluir as duas outras colegas que trabalhavam em escolas diferentes e refere que:

[...] Os encontros em pequenos grupos servia apenas para validarmos algumas ideias e distribuirmos tarefas. Mas pronto, era ótimo. E acho que para os outros grupos se calhar, foi mais benéfico do que para nós. Porque tínhamos esta vantagem de estarmos na mesma escola e planearmos tudo antes de chegar ao encontro semanal. Mas sim, era uma mais valia para trocarmos ideias entre os membros do grupo. (P5)

Os relatos das professoras que não manifestaram preferências por um ou outro tipo de encontro, focaram-se apenas em referenciar os aspetos positivos dos dois diferentes espaços. Para a P3 os encontros nas duas modalidades foram sempre descontraídos:

Todos os encontros quer presenciais, quer online decorriam de uma maneira muito espontânea e livre nunca constrangendo ninguém. Apesar de eu ser um pouco reservada, sempre me senti bem em todos os encontros, estando à vontade para manifestar ou não a minha opinião. (P3)

Assim como a P3, a P11 apresenta uma percepção bastante positiva das duas modalidades de encontros e refere que: *Todos os encontros presenciais e virtuais foram extremamente enriquecedores e marcantes.* (P11)

Com base nos registos das participantes, concluímos que o ambiente criado na modalidade *b-learning* foi bastante proveitoso e bem sucedido. Sendo uma experiência inovadora para todas as professoras e também para a formadora, os resultados indicam que estas foram experiências bastantes positivas e promotoras de aprendizagens significativas para ambos os lados. O que vem corroborar os estudos realizados pelos autores que fundamentaram o enquadramento teórico desta tese (Bates, 2013; Johnson et al., 2014 ; Loch & Reushle, 2008; Martinho, 2012; Morrison, 2013; Oliveira, 2013; Runa, 2013).

Por ser uma experiência nova para todas, incluindo a formadora, no que diz respeito ao uso da ferramenta de webconferência, percebemos que, assim como apontam os estudos, encontrámos algumas dificuldades características da complexidade que envolve a oferta de atividades na modalidade *b-learning*. Depreendemos, por exemplo, que os encontros *online* poderiam ter sido mais ativos e interativos do que realmente foram. Consideramos que grande parte destas dificuldades se centrou no desconhecimento da formadora e das potencialidades da ferramenta de webconferência, Essa é a razão pela qual vários autores destacam a importância da formação docente no domínio das tecnologias (Bates, 2011; Bentley & Collins, 2007; Moore, 1993; Phillips, et al., 2007).

Segundo Bates (2013), o espaço *online* deve ser uma extensão do presencial onde as trocas e as interações aluno-aluno, aluno-professor, aluno-conteúdo devem continuar a acontecer da mesma maneira que acontecem no ensino presencial. Em muitos momentos atingimos esses objetivos, como podemos depreender deste relato da P5: *Neste encontro a Dilma procurou trazer-nos a temática trabalhada este mês “os valores e a sexualidade”. Foi um continuar do encontro online da passada 2ª feira, onde falámos sobre o mesmo tema.* Mas temos a clara percepção de que isto não aconteceu em todos os momentos da OF, pelas razões supracitadas.

Sem descurar as dificuldades e deficiências, ocorridas e apontadas, julgamos que foram muitas as contribuições da modalidade *b-learning* na formação destas docentes, em ES, conforme foi sendo apontado por meio dos muitos relatos das participantes.

Consideramos que a junção das duas áreas foram desafiadoras para docentes destes níveis de ensino escolar, como sejam: a ES e as TIC. Eram áreas de pouco (ou nenhum) domínio para a maioria delas e, mesmo assim, foi consideravelmente positivo o resultado a nível de mudanças nas suas perspetivas e competências em ES e em TIC.

Foram descritos no enquadramento teórico das TIC, os fatores preditores de sucesso para formações na modalidade *b-learning*. Estabelecendo um paralelo entre os fatores destacados por Marsh (2012) e as experiências vivenciadas nesta OF, concebemos que: i) no que se refere à complementaridade, cogitámos na identificação dos resultados de aprendizagem, esperados pelas professoras. No entanto, entendemos que houve falhas na questão da identificação prévia das ferramentas disponíveis para utilização de forma crítica, considerando-se que tivemos algumas dificuldades para definir a ferramenta usada na formação. Não pensamos que isso tenha acarretado problemas para a aprendizagem, mas que estas poderiam ter sido ainda mais potencializadas; ii) na questão de equilíbrio quanto à escolha dos materiais pedagógicos, entendemos que poderíamos ter considerado ainda mais os estilos de aprendizagem das professoras. Porém, a diversidade de atividades propostas, referentes a materiais e tecnologias utilizadas na OF, promoveram uma aprendizagem significativa em ES para as participantes neste estudo; iii) em relação ao suporte: académico, afetivo e técnico, não temos a menor dúvida de ter sido este o ponto alto para o sucesso da OF. Vários autores destacam como sendo esses os aspetos mais importantes para o sucesso de cursos na modalidade *e-learning e b-learning* (Bates, 2013; Johnson et al., 2014; Moore, 1993; Loch & Reushle, 2008; Stacey & Gerbic, 2008). Em especial, destacamos a importância do papel do tutor/professor, posto em relevo em vários estudos.

Tendo em consideração que: i) para mais da metade das professoras deste estudo, as duas modalidades de ensino-aprendizagem foram igualmente potencializadoras de aprendizagens; ii) mesmo as professoras que preferiram o modelo presencial, essas não descartaram a importância e as contribuições do modelo *online* para as suas aprendizagens; iii) formação com duração mais alongada é necessária na área da ES, ficaria um tanto inviável que a OF acontecesse somente na modalidade presencial, tendo em conta a sobrecarga de trabalho e a falta de tempo de grande parte das professoras. Verificamos que os resultados deste estudo confirmam as potencialidades e as vantagens do *b-learning* na formação docente (Johnson et al., 2014; Moore, 1993; Watson, 2008), especialmente, em

ES. Não podemos afirmar que houve preferência pela modalidade de ensino-aprendizagem *b-learning*, como aconteceu em certos estudos (Oliveira, 2013). Contudo, deduzimos que, assim como noutros estudos, houve uma excelente receptividade das professoras por esta modalidade de ensino-aprendizagem e que o nível de satisfação foi significativamente elevado (Sobral, 2008); que foi manifestada a dificuldade em conciliar a vida profissional e familiar (Runa, 2013) e que não houve dificuldade no que se refere à DT, atendendo ao apoio e ao *feedback* proporcionado (Runa, 2013).

6.5.3 Contribuições da OF (11)

Agrupámos, na categoria “Contribuições da OF”, os registos das docentes que denotavam as mudanças nas suas perspetivas, no que se refere à ES e às TIC. Foram classificados os registos relativos às contribuições da OF no âmbito da utilização de algumas aplicações da Web 2.0, bem como as suas perceções em relação à ES formal sob um paradigma emancipatório. Os dados recolhidos do questionário de seguimento, aplicado um ano após a finalização da OF, integraram esta categoria.

A Tabela 6.13. contém as definições da categoria e suas subcategorias.

Tabela 6.13

Definição Categoria “Contribuições da OF”

Categoria	Definição
Contribuições da OF	Referências às contribuições da OF às mudanças nas perspetivas das participantes no que se refere às ES e ao uso das TIC
Subcategoria 1	Definição
C. ao uso das TIC	Referências às contribuições da OF ao uso das TIC
Subcategoria 1	Definição
C. à Educação Sexual	Referências às contribuições da OF à ES formal, sob um paradigma emancipatório em âmbito escolar

Contribuições ao uso das TIC (10)

Ao agruparmos as referências nesta subcategoria, levámos em consideração a questão norteadora desta investigação: *Quais as mudanças observadas nas perspetivas das*

professoras em relação às TIC? A partir desta questão, procurámos descrever as perspetivas das professoras em relação ao uso das TIC como potencializadoras dos processos de ensino-aprendizagem em ES, observadas ao longo da sua formação. Grande parte dessas expectativas foram referidas na análise da categoria “Perceções acerca das TIC”. Pretendemos, nesta subcategoria, acrescentar mais algumas perspetivas às contribuições da OF ao uso das TIC, especialmente aquelas levantadas a partir do questionário de seguimento, anteriormente mencionado. Assim sendo, apresentamos na Tabela 6.14, os dados recolhidos da questão 4, item III do questionário de seguimento (Apêndice 5), que evidenciam as aplicações desconhecidas das participantes, antes de iniciarem a OF e as consequentes contribuições da OF na sua utilização durante e após a sua finalização.

A receção das professoras a estas ferramentas foi bastante positiva. O Formulário Google, uma das ferramentas desconhecidas pela maioria das professoras, foi considerado bastante útil, conforme referem P2 e P7:

Construímos um questionário no google docs, para os pais que vai ser posto em prática no início do próximo ano letivo. Esta ferramenta, vai ser utilizada, mesmo para outros assuntos, aplicando os conhecimentos adquiridos durante a formação.
(P2)

A elaboração de questionários para aplicar às famílias das crianças é de extrema importância, pois trata-se de uma ferramenta essencial para conhecermos cada aluno e sua família, e as suas reais necessidades. (P7)

Tabela 6.14
Aplicações utilizadas na OF, desconhecidas pelas docentes

Ferramentas Participantes	Cisco	Skype	Cmaptools	Googledocs	Form. Google	Moodle
P1	X	X	X	-	X	-
P2	X	-	X	X	X	-
P3	X	X	X	X	X	-
P4	X	X	X	-	X	-
P5	X	-	-	-	X	-
P7	X	-	X	-	-	-
P8	X	-	-	X	X	-
P9	X	-	X	-	X	-
P10	X	-	X	-	X	X
P11	X	-	X	X	X	-

Entre as muitas possibilidades de utilização desta ferramenta, na OF ela foi usada (assim como o GoogleDocs), na construção coletiva de um questionário, objetivando saber a opinião dos pais sobre a ES na escola. Este questionário não foi aplicado, ficou apenas como sugestão para o fazerem futuramente. O objetivo maior com a utilização destas duas ferramentas, para além de aprenderem a organizar e fazer o formulário, foi estimular as professoras a pensarem nestas questões de forma colaborativa.

Aproveitando-nos dos recursos disponíveis na ferramenta WebEx, desfrutámos de alguns dos encontros *online* para motivar, orientar e promover espaços de partilha e de aprendizagens nesse âmbito. A apresentação e utilização das aplicações da Google, por exemplo, aconteceram dessa forma. A formadora abriu os documentos da Google, os quais foram sendo construídos de forma síncrona. Encontros assim foram considerados importantes pelas professoras, conforme relatam a P8 e a P10:

A sessão de hoje foi muito útil porque aprendemos a utilizar uma nova ferramenta que nos vai servir para muitas situações da nossa prática, principalmente em situações de esclarecer conceitos e até de reunião de pais. Agora é só necessário treinar um pouco a ferramenta para a poder utilizar. (P8)

O encontro de hoje, apesar de não ter sido de debate, foi importante no sentido de nos ter facultado uma interessante ferramenta. (P10)

Foi um desafio interessante e as professoras rapidamente compreenderam como utilizar as novas aplicações, apesar de terem sentido falta do “debate”, conforme menciona a P10.

Com as ferramentas de construção de mapas conceituais, fizemos o mesmo. Orientámos a realização de todos os procedimentos através dos encontros online, e a maioria construiu o seu mapa conceitual individualmente (quatro professoras preferiram fazê-lo em duplas). Esta ferramenta foi um pouco mais complexa, até que as professoras compreendessem como usar as setas de ligação dos conceitos. O Cmaptools é uma ferramenta que exige um pouco mais de treino. Usámos o mapa conceitual para organizar as ideias centrais de um texto que foi indicado para leitura, em grupos de duas. O nosso

objetivo era promover o trabalho colaborativo, oferecendo possibilidades de compreensão quanto às novas ferramentas da Web 2.0, para refletir sobre as ideias centrais do texto. E, neste sentido, funcionou perfeitamente, conforme refere a P1:

Já conhecia o método de “mind maps” mas ainda não tinha construído nenhum mapa conceptual. Este método permite estruturar as ideias e interrelacioná-las. Considero muito inovador a aplicação deste método nesta formação. (P1)

Somente a P2 registou a sua luta com “as setinhas” da ferramenta e não conseguiu dominá-la como o fez com o Googledocs:

Fiquei a conhecer a ferramenta dos mapas concetuais, que ainda não consigo utilizar de forma autónoma. Quanto ao Google Doc’s inicialmente tive dificuldades, mas com a sua utilização regular desvaneceram-se e passei a utilizar e a compreender a sua eficácia. Atualmente, utilizo esta ferramenta na comunicação com os pais e com a comunidade educativa. (P2)

O relato da P2 permite-nos constatar as contribuições imediatas da OF ao uso das TIC nas suas atividades pedagógicas. Ainda no que se refere às perspetivas das professoras em relação à utilização das TIC, a P7 considerou ótimo conhecer estas novas ferramentas e aplicações, e confirmou que pretende continuar a usá-la mesmo depois de finalizar a OF. Ficou significativamente motivada com estes novos conhecimentos, a ponto de repassá-los aos colegas da sua escola, conforme relata a seguir:

Foi e será, e já falei à outras pessoas que conheci estas ferramentas, que essas pessoas também não conheciam e alguns já contataram pronto...e já algumas começaram a entrar em contato e começaram a se iniciarem nestas andanças. (P7)

Os dados recolhidos, por meio dos registos das professoras, caracterizam um crescimento quanto às suas aprendizagens, relativamente às tecnologias e em especial, às tecnologias de comunicação síncronas, como referem estas professoras:

Relativamente às novas tecnologias, alarguei o meu conhecimento principalmente nas formas de comunicação à distância (Webex e Skype).(P2)

Gostei especialmente dos encontros online, uma vez que nunca tinha usado este tipo de tecnologias e foi outra aprendizagem conquistada nesta formação. (P3)

Reconheço que esta formação enriqueceu os meus conhecimentos em relação à utilização de novas ferramentas, como a WEBEX e o SKYPE, pois nunca as tinha utilizado. Confesso, que no início pensei que ia ser difícil trabalhar com elas mas ao longo do tempo fui tendo confiança e até superei as minhas hesitações. (P4)

Os encontros em pequenos grupos e em grande grupo permitiu-nos, também, desenvolver as nossas competências digitais, no que ao uso das TIC diz respeito. Além do já conhecido Skype, pudemos explorar as ferramentas Moodle e Webex. (P5)

É interessante perceber a motivação das professoras relativamente às descobertas que estavam a realizar, chegando inclusive a procurar formas de utilizá-las no âmbito da ES, conforme relata a P5:

E talvez foi pronto, um explorar mais nas questões das ferramentas, nas novas tecnologias. Como é que eu posso trabalhar isso na questão da ES, que foi uma questão que até aí tinha ficado apenas na teoria não é? Por exemplo, fiquei mais motivado para a questão do meu blog, que até aí tinha estado muito....ainda não tinha avançado. E durante a formação fiquei mais motivado para concluir finalmente o blog e pô-lo a circular. Portanto sem dúvida, esta parte de tomar contato com as novas tecnologias que possam ser utilizadas no ensino aprendizagem, foi bom. Nisso não tinha muita expectativa porque também não sabia muito bem o que íamos trabalhar nesta vertente não é? Não fazia ideia que íamos utilizar o Webex ou o Hangout ou isso tudo. Portanto foi uma surpresa boa e foi positiva. (P5)

Ressaltamos ainda na referência da P5 as contribuições da OF ao uso das TIC, a ponto de motivá-la a resgatar e “fazer circular” o seu blogue. Esta foi uma forma que encontrou de relacionar a utilização das TIC em benefício da ES.

No capítulo 3 de enquadramento teórico das TIC, foi destacado o pouco impacto que as formações no âmbito das TIC têm gerado na prática docente (Costa, 2011; Costa et al., 2012; Parcianello & Kozen, n.d.), todavia, ao analisarmos os vários relatos das participantes neste estudo, podemos auferir que os resultados deste estudo parecem apontar para algumas diferenças neste âmbito. Dentre os vários relatos analisados, destacamos o relato da P6 por considerar que o mesmo pode ser representativo dos demais relatos escritos e orais, captados durante a OF:

Assim como, a utilização das TIC. Às vezes “um bicho de sete cabeças” para a maioria de nós, mas com a prática tornou-se uma aliada e imprescindível ferramenta de trabalho. De todas as experiências por que passei durante esta formação as ferramentas informáticas foram, provavelmente, as que mais me surpreenderam pela positiva e onde eu estava menos à vontade (cresci dos 8 para os 80). Para mim a única coisa que eu usava nas TIC era a recolha na internet, fazia os PPS e pronto. E troca de email com os meus contatos. Portanto, para mim, foi um crescer do 8 para o 80. Apesar de não estar usando muito, mas o que aprendi foi através desta formação exatamente...para mim era um mundo desconhecido. (P6)

O facto de usar as TIC como ferramentas potencializadoras de novas aprendizagens em ES, e não apenas como mais um instrumento pedagógico, surpreendeu positivamente as professoras, que acabaram por usá-las, sem se sentirem pressionadas a fazê-lo, sem terem o compromisso de dominar as ferramentas. Aprenderam a conhecê-las e explorá-las de forma espontânea. Percebemos, nos relatos da P8 e da P10, referências como: “ainda terem de praticar/explorar mais” as tecnologias, e apontam também o facto de estar a familiarizar-se com esta “onda online”:

Em relação às TIC foi possível trabalhar e conhecer novas ferramentas como por exemplo o Google Doc’s, os mapas conceituais, e as videoconferências que têm

grandes potencialidades que para mim eram pouco conhecidas. Neste momento, ao terminar a formação, já estou um pouco mais familiarizada com estas novas ferramentas, mas tenho que continuar a praticar pois são conhecimentos que se esquecem facilmente. (P8)

Eu acho que foi uma mais valia estas ferramentas todas numa formação que eu pensava que só estava direccionada para as questões da sexualidade e da ES na infância. Por isso foi uma alegre surpresa entrar nesta onda on line (risos). Ainda vou ter que explorar agora o que se passa por aqui. (P10)

Das muitas experiências e aprendizagens realizadas ao longo da OF no que se referiu ao uso das TIC, uma das muito marcantes para todas as professoras foi a participação na I Conferência Internacional Online de Educação Sexual – I COES. Este foi um evento inédito para essas professoras (e para todas as professoras que nela participaram, incluindo as palestrantes). Vários são os registos referindo-se à I COES, apontando as perspetivas das professoras tanto em relação à ES, quanto em relação aos espaços propiciados pelas TIC para a formação neste âmbito, como relata P6:

O pouco que assisti gostei imenso. E depois pronto nunca tinha assistido nada assim. Foi, foi fabuloso, foi assim uma inovação ao fim ao cabo em termos de TIC, de funcionamento e inclusivamente na ES também.

Algumas professoras destacaram a comodidade em realizar formações por meio de eventos nesta modalidade:

Ah, esta questão da formação como foi a COES, foi ótimo. Eu não me canso de falar isso a toda a gente, que devia ser aplicado noutras áreas. Porque realmente é muito mais útil do que aquela coisa chata de irmos ao Porto fazermos uma formação, e acabar fazendo mais turismo (risos). (P5)

A nível das webconferencias, adorei porque era mesmo muito cómodo estarmos em casa e estarmos em contato com outras informações. A participação neste tipo de

iniciativa valeu por si mesma, pois de uma forma cómoda (a partir do espaço de cada um) foi possível aceder a informações tão relevantes e fidedignas. (P7)

Para a P1, foi uma mais valia conhecer e ouvir algumas das autoras de textos que foram estudados durante a OF:

Nesta conferência tive a oportunidade de conhecer o rosto das pessoas que escreveram textos, teses e documentos que li e que para mim são uma referência quer ao nível da educação sexual quer ao nível da educação especial. (P1)

Na perspetiva das professoras, participar na I COES trouxe-lhes uma série de vantagens e benefícios:

A começar pela pertinência dos temas abordados:

Foi a primeira vez que participei numa conferência deste tipo e fiquei encantada com tudo, ou seja, a organização, os tempos de cada conferencista, os temas abordados e com os conferencistas convidados. (P1)

Pelas trocas de experiências e de conhecimentos, por extensão, a diferentes países:

Este evento foi um espetáculo, pois permitiu ouvirmos e questionarmos os vários estudos feitos sobre a ES no nosso país e além mar (Brasil), bem como as várias práticas que se desenvolvem. Foram discursos bastante agradáveis e com uma fluidez muito acessível. Permitiu-me tomar conhecimento dos vários estudos e pesquisas em elaboração ou já concluídos no nosso país e ter sido possível compará-los com o que se tem feito no Brasil. (P2)

Pela quebra de alguns mitos e preconceitos acerca de diferentes temáticas relativas à ES, P2 e P3 referem:

Pronto, fui novata neste tipo de evento, nunca tinha participado em nenhum. No entanto foi bastante útil porque a formação em si veio debater um pouquinho os

meus preconceitos e receios em relação ao tema principal que é a ES. E para além disso, também permitiu ver como se faz, além fronteiras não é? (P2)

Outro momento que eu considero forte da formação foram as conferências online propostas, apesar de não ter podido assistir a todas em direto (assisti a algumas em diferido) uma vez que me deram pontos de vista diferentes e fizeram-me pensar em assuntos/questões sobre os/as quais nunca imaginara. Achei a conferencia online um momento muito alto e tive pena de não poder assistir ao vivo, a grande parte. (P3)

E, como não poderia (ou não deveria) faltar num evento sobre a área temática ES, para além dos conhecimentos adquiridos e das experiências partilhadas, as emoções vivenciadas foram assim descritas:

A partilha de conhecimentos, o diálogo em tempo real, a troca de experiências, o debate de ideias, a riqueza dos conteúdos, a sensibilidade dos oradores, tudo, do princípio ao fim, fez desta conferência uma mais valia, não só ao nível da formação, como também das emoções. (P9)

Só foram possíveis estas trocas de conhecimento, partilhas de experiências, quebras de alguns preconceitos e vivências de emoções, porque as TIC síncronas permitiram a abertura deste espaço. Por meio dos relatos apresentados, é possível perceber as mudanças ocorridas nas perspetivas das professoras em relação à ES e também às TIC.

Os vínculos estabelecidos também com o contributo das tecnologias síncronas durante a OF mantiveram-se (e mantêm-se) mesmo depois da sua finalização. Continuamos a motivar as professoras a participarem em eventos na área das TIC ao encaminharmos mensagens por *e-mail*, sempre que temos informações sobre estes eventos por meio das várias comunidades da rede nesta área, das quais fazemos parte.

Objetivando verificar o impacto da OF no que diz respeito à motivação e utilização das tecnologias pelas participantes, um ano depois da finalização da mesma, aplicámos o questionário de seguimento (Apêndice 5). Obtivemos o retorno de 10 professoras. Verificámos que 7 professoras tinham participado em eventos, indicados por nós, na área

das TIC; 4 participaram em eventos que não foram indicados por nós. Das ferramentas que não conheciam antes da OF, 8 voltaram a utilizar o *Formulário Google*; 4 voltaram a utilizar o *Googledocs*; 1 o *Moodle*; 3 o *Skype* e 1 voltou a utilizar o *Cmaptools*. Em atividades pedagógicas com as crianças, as ferramentas que conheceram na OF e que afirmaram utilizar foram: *GoogleDocs* (3 professoras); *Skype* (1 professora); *Formulário Google* (1 professora) e *Cmaptools* (1 professora). A última questão do questionário é descritiva e pergunta que impacto teve ou continuava a ter, na vida pessoal e/ou profissional, a oficina de formação, no que se referia ao uso das TIC. Solicitámos que justificassem a resposta dada. Nove professoras afirmaram que a OF teve um impacto significativo nas suas práticas profissionais e em suas vidas pessoais (uma professora não completou esta resposta). Todas referiram que passaram a utilizar as tecnologias no seu dia-a-dia, três referiram sentirem-se mais seguras quanto à utilização das TIC, três professoras referiram estar a usá-las com as crianças (vídeos, livros digitais) e três afirmaram estar a usar as tecnologias com mais frequência do que o faziam antes da OF.

Contribuições para a ES (11)

Agrupámos, nesta subcategoria, as referências relacionadas com as contribuições da OF para mudanças quanto aos conhecimentos e competências em ES. Fazendo uma análise comparativa entre os dados recolhidos, inicialmente pelo questionário de ES e pelas observações e anotações realizadas pela investigadora/formadora, constatou-se que a maioria das professoras tinha uma visão pouco abrangente acerca da ES e sua concretização no jardim de infância e no 1º CEB. Quando, por exemplo, cinco professoras afirmavam que não realizavam ES com as crianças ou que a realizavam eventualmente, isso denotava a falta de perceção sobre o facto de que todas somos educadoras sexuais e que educamos sexualmente o tempo todo. Por outro lado, observámos também, que mesmo as seis professoras que disseram realizar a ES na escola, faziam-no a partir dos programas de ES existentes nas suas instituições escolares, a maioria deles construídos pela equipa do PES das escolas, sem a participação das referidas docentes e sem a clareza quanto à amplitude desse trabalho. Um dos aspetos muito destacados como contribuição da OF, foi este alargamento de ideias e conceitos, como referem P7 e P11:

Cheguei ao final da formação com uma ideia renovada do que é o trabalho em ES na escola e com novas expectativas relativamente à minha prática educativa, ao papel dos parceiros e família. Foi o que aconteceu comigo neste ano de formação: alcancei outros horizontes; experimentei dinâmicas e tecnologias que não havia experimentado antes. (P7)

Tenho muito que aprender e a caminhada que tenho feito nesta formação tem-me aberto ainda mais os horizontes em relação à Educação Sexual no âmbito mais lato do tema. (P11)

São as próprias professoras que relatam as mudanças percebidas por elas, não somente na forma de olhar, nas ideias, mas também por meio de suas práticas. Esta é a visão de P2:

Após a formação a minha visão e a prática pedagógica alterou o meu olhar, logo a minha ação junto das crianças, da família e até dos colegas. Encontro-me mais segura relativamente à abordagem dos assuntos e mais atenta ao discurso das crianças para encontrar “pistas” que nos levem a tratar assuntos relativos à ES. (P2)

Uma das mudanças mais referidas relaciona-se com questão da aquisição de segurança. Os resultados dos estudos acedidos (Alvarez & Pinto, 2012; Anastácio, 2007; Belo, 2012; Vieira, 2010) têm revelado como a insegurança das professoras constitui um dos grandes obstáculos à ES formal em âmbito escolar. Principalmente a insegurança frente às famílias das crianças. Dados confirmados por meio do questionário inicial de ES asseguram que seis professoras (P2, P3, P4, P6, P10, P11) alegaram sentir dificuldades e receios em realizar a ES na escola. Podemos perceber, a seguir, pelos relatos dessas mesmas professoras, as mudanças ocorridas nas suas percepções, a partir da OF.

Para P2, os receios foram-se dissolvendo:

Todos estes receios se foram dissolvendo e hoje em dia estou muito mais segura nas atitudes que tomo e sei como defendê-las. Na faixa etária com que trabalho (3

aos 6 anos) valorizo hoje em dia essencialmente os valores/afetos, o género, a deficiência e a multiculturalidade. (P2)

P3 considera que a OF foi relevante:

[...] para a minha prática pedagógica quer na minha maneira de sentir, quer na de agir. Hoje em dia sou uma pessoa muito mais segura em tudo o que faço ou digo, no entanto muito mais há a desbravar nesta área. Olhando para trás no tempo ainda bem que fui uma das resistentes e que não desisti desta formação, que já contribuiu para a melhoria da minha pratica pedagógica e que de futuro, irá contribuir muito mais. (P3)

P4 relata uma experiência vivida, por meio da qual reconhece a sua mudança:

Posso dizer, por exemplo, que este ano letivo, leciono o 3º ano de escolaridade e quando apresentei o sistema reprodutor senti-me confiante e sem medo de conversar com os alunos sobre o tema. Os alunos fizeram algumas perguntas e em muitos assuntos, eu própria antecipava-me e explicava como as situações acontecem ou funcionam.

Para P6, que tinha muito receio da família, agora defende:

Mas uma coisa que eu tenho quase a certeza, não tenho imensa certeza porque eu não pus ainda em prática, é que eu, na presença dos pais, eu teria uma outra postura frente a pais. Muito diferente, muito mais à vontade para falar deste tema e para falar com o meu inspetor para trabalhar com os temas, independentemente de fazer parte do programa, porque ao colocar as questões aos pais, provavelmente seria mais fácil depois dessa formação, do que anteriormente. Já tinha mais coisas que poderia dizer, já tinha mais explicações que poderia dar como exemplo. E acho que isto acrescentaria em relação aos pais.

P10 demonstra a sua mudança também por meio da prática e relata: *Eu tinha um projeto de inclusão ligado às artes e este ano eu acabei com este projeto e fiz um novo projeto portanto, virado para questão da sexualidade e da inclusão.*

P11 traça uma retrospectiva dos temas abordados na OF e menciona a importância dessas reflexões para mudar a sua visão sobre a vida:

Ao longo da formação fomos trabalhando/debatendo os conceitos referentes ao sexo, sexualidade, educação sexual, educadores/as sexuais, sexualidade e deficiência, sexualidade e valores/afetos, sexualidade infantil, sexualidade, gênero e multiculturalidade. Todos eles foram importantes e contribuíram para construir alguém com uma visão da vida mais alargada, diferente e mais completa. Com a formação aprendi que todos os conceitos estão sempre interligados e que não é possível estabelecer barreiras entre eles. A sexualidade infantil é um dado adquirido, que todos os elementos da sociedade devem aceitar, integrar e aprender a lidar de forma clara, simples e sem tabus.

Antes de iniciarem a OF, entre as professoras que descreveram diferentes realidades da ES nas escolas, P1, P2 e P3 relataram haver nas suas escolas o projeto de ES, ligado ao PES. No entanto, esta é uma daquelas muitas situações em que os responsáveis por esse programa assumem a ES na escola e as demais professoras pouco ou nada se envolvem (situação relatada pelas próprias professoras em conversas informais). A P4 relata estar na mesma situação que a P1, P2 e P3, sendo um pouco mais direta, ao dizer que *Não há incentivo, clareza sobre o projeto ou propostas de trabalho. É como se não existisse.* A P5 refere haver projetos na sua escola, dos quais ela mesma faz parte, e que cada professora deve realizar as atividades mínimas de 6 horas anuais, estipuladas pela Lei 60/2009. Partindo do que entendemos por ES, conforme descrevemos no enquadramento teórico deste estudo, é totalmente incoerente, do nosso ponto de vista, estruturar a ES, nesta faixa etária, dessa forma. Como entender que a escola deve dispor de seis horas anuais para realizar a ES formal, quando ela está implícita nas atividades pedagógicas diárias da escola? De qualquer modo, por meio dos registos e das observações, e pelo facto de estarmos a estudar sobre estes temas, deduzimos que esta professora realiza a ES formal

com as crianças. A P6, P7, P9 e P10 referiram que não há projetos formais nas suas escolas e que cada professora realiza ES a seu modo. A P11, para além de P5, deu-nos a impressão (pelos registos e observações feitas) que também realiza a ES formal com as crianças. Dizemos “deu-nos a impressão”, porque não acompanhámos as suas práticas no seu ambiente escolar. Na escola da P11 há, e em vários momentos, relatos de atividades realizadas com as crianças por meio de diferentes materiais. Ela afirma: *o Kit Educativo Saúde e Sexualidade - 1º Ciclo, que me orienta em determinadas atividades. Para além das atividades deste kit costumo promover “visionamentos” de Power Point, adequados aos meus alunos, inseridos nas diversas temáticas da sexualidade. Trabalho o livro “O grande livro da sexualidade”.*

Frente ao cenário apontado anteriormente, acerca da realidade em que se encontravam as participantes deste estudo, no que diz respeito à ES no âmbito escolar, assumimos, por meio da análise cuidadosa dos dados recolhidos, das observações feitas ao longo da OF e dos relatos das próprias participantes, que o impacto desta OF na mudança das perspetivas, competências e práticas destas professoras, foi bastante significativo. Para avaliar em que medida a OF impactou mudanças nas perspetivas e competências das participantes procuramos trazer o relato de P5, cuja participação se caracterizou por uma atitude crítica assinalável e que no primeiro contato com o grupo asseverava:

O choque de valores e concepções é inevitável e como tal fiquei um pouco apreensivo e agitado com algumas frases ou expressões proferidas pelas colegas, tais como “o aluno tem tendência para ser homossexual”, “o povo cigano é diferente”, “com um aluno normal é difícil com um especial mais ainda”, etc. Considero que estas expressões estão carregadas de preconceito, xenofobia, homofobia e falta de valores sociais, nomeadamente a igualdade. Creio que existe um longo caminho a percorrer para que estes formandos possam abrir mais as suas mentes e adquirir uma postura mais justa, equilibrada e correta perante as questões que envolvem a sexualidade, a multiculturalidade e os direitos humanos. Espero vir a surpreender-me e que no final da formação possa ter uma opinião diferente. Por agora esta é a primeira impressão que tiro.

E, tempos depois, P5 observava:

Discutimos algumas questões que se levantaram sobre o tema e delineámos trabalho para o próximo tema. Os elementos do grupo parecem cada mais mais “maduros” no que concerne aos temas de educação sexual. Reparei nisso na maneira de abordar o tema e nas palavras usadas por uma das colegas. Noto que já existe mais cuidado nas palavras que se escolhem, na segurança com que se fala e do interesse pelo tema ser cada vez maior. Isso deixa-me muito feliz e creio que à formadora também. Creio que estamos no bom caminho e rumamos a bom porto.

As mudanças observadas por P5 foram sobre a forma de abordar os temas, mas as palavras usadas, assim como mudanças na nova forma de pensar sobre ES e do modo de agir, foram relatadas por meio de diferentes expressões como: *estou mais à vontade com os temas, inclusive os mais complexos; maior abertura com as crianças; mais segurança e motivação para realizar a ES; mudanças na percepção, nas práticas e na vida pessoal; que toda a comunidade escolar e a família devem estar envolvidos* e tantas outras situações que, por limite de espaço, não podemos colocar aqui.

Assim como no caso das TIC, um ano depois aplicámos o questionário de seguimento (Apêndice 5), para verificar se as mudanças percebidas, durante e logo após a realização da OF, nas perspetivas e competências das professoras, em ES, continuavam a exercer impacto sobre elas.

Igualmente, tal como fizemos acerca das TIC, ao longo deste um ano, enviamos às professoras indicações de eventos na área da ES, incluindo os convites para participarem nas webinars do Projeto WebEducaçãoSexual. Das dez professoras que responderam ao questionário, oito haviam participado em eventos indicados por nós; seis participaram nas webinars do Projeto WebEducaçãoSexual e duas participaram noutros eventos que não foram indicados por nós.

Perguntámos, na questão 4, se haviam vivenciado alguma situação na escola que envolvesse a sexualidade e a ES. Quatro responderam que sim. Os relatos das situações vivenciadas por essas professoras e a forma como lidaram com as situações expressam o impacto da formação realizada. Apontamos somente um destes relatos, a título de ilustração:

Toda a vivência da gravidez da auxiliar que se desenrolou ao longo do ano letivo permitiu responder a várias questões relacionadas com a gravidez e os cuidados a ter com as grávidas. Puderam ainda visualizar as transformações do corpo da mulher. Fizemos o registo das várias fases da gestação, fizemos comparações com outros seres vivos. Introduzi um jogo/puzzle com a evolução da gravidez. Observaram imagens das ecografias. Houve uma investigação das profissões relacionadas com o seguimento da gravidez e foi possível fazer entrevistas a alguns técnicos. Fizemos também uma entrevista ao pai do bebé. (P9)

Considerando que um dos quesitos mais referidos pelas professoras foi a riqueza dos materiais que estava disponível no Moodle e que gostariam de poder voltar a acedê-los posteriormente, perguntámos sobre se haviam acedido algum material diferenciado. Nove responderam afirmativamente e foram confirmadas as suas respostas por meio dos registos no Moodle. Questionámos se houve utilização e partilha entre as colegas e se utilizaram algum dos materiais elaborados ao longo da OF, ou se as dinâmicas e metodologias foram vivenciadas. Dez professoras responderam afirmativamente. Constatámos que as dez professoras realizaram projetos formais de ES com as crianças, e seis envolveram os encarregados de educação.

A descrição de cada um dos dez trabalhos desenvolvidos denota o quanto as leituras, reflexões e experiências vivenciadas ao longo da OF foram apreendidas pelas participantes. Avaliámos esses projetos, mostrando-se alguns mais simples outros mais elaborados, porém consideramos que cada um desses trabalhos realizados tem o seu valor especial e está a contribuir para a construção da ES, segundo o paradigma emancipatório. P10 registou assim o trabalho por si desenvolvido com as crianças:

Desenvolvi um projeto sobre educação sexual com todas as turmas na escola onde leciono (2012/2013). Os alunos tinham idades compreendidas entre os 6 e os 11 anos. Foram surgindo várias questões sobre sexualidade humana, questões de género, de relacionamento interpessoal, relacionadas com o crescimento, menstruação, gravidez, homossexualidade, contraceção, entre outras, que foram abordadas por mim, mas principalmente trazidas e debatidas pelos alunos e alunas (ex.: o que é o sexo?; como se engravida?; pode-se engravidar com um beijo?;

porque é que as crianças não fazem sexo?...). A formação realizada contribuiu, não só, para a elaboração e implementação do projeto na escola, como também para uma adequada e eficaz abordagem da ES na escola que se quer mais holística e completa, abordando a pessoa como um todo.

E quanto a um trabalho desenvolvido por meio dos encarregados de educação, recebemos este relato:

O trabalho foi realizado com os pais dos alunos com necessidades educativas especiais no sentido de os capacitar na compreensão das transformações físicas e psicológicas dos seus filhos assim como fornecer-lhes estratégias de ação face às manifestações de amizade ou amorosas dos seus educandos. (P1)

Por último, perguntámos às professoras: *Um ano depois da formação realizada a formação, considera que ela teve (ou continua a ter, ou não) algum impacto na sua vida profissional, no que se refere ao trabalho de ES na escola?*

As respostas mais uma vez, confirmaram o impacto positivo que a formação realizada teve nas suas práticas pedagógicas. Após um ano da sua finalização, as contribuições mais destacadas continuam a ser estas: *tornei-me mais consciente do meu papel enquanto docente face à educação sexual (P1); adquiri mais segurança e mais à vontade quanto às respostas dadas às crianças e senti mais segurança na abordagem feita com os pais (P2, P3, P4, P7, P8); senti a mente mais aberta, sem tantos preconceitos e tabus (P4); tornei mais atualizado e organizado um projeto de ES para aplicar na nova escola em que passei a trabalhar (P5); sinto-me mais à vontade e tenho insistido em envolver as colegas da escola na ES (P7); olho mais para a mim, para os seus sentimentos e comportamentos “contaminados” ao adquirir novas competências (P10); abriu novos horizontes, destacando-se a partilha de materiais, ideias, conceitos e crenças (P11).* Ainda P5 afirma que adquiriu a certificação de Registo de Formador do CCPFC na área D12, Práticas de educação para a Saúde (Educação Sexual).

Concluimos que sob vários aspetos, este estudo corrobora outros estudos realizados na área, especialmente no que se refere à formação docente e à realização da ES em âmbito

escolar. Assim como apontam os estudos de Alvarez & Pinto (2012), de Anastácio (2009a), de Belo (2012), de Corteen (2006), de Fávero e colaboradores (2006), de Saavedra e colaboradores (2010) e de Serrão (2009), confirmamos a relação direta entre a formação docente na área e a motivação, segurança e conforto para a efetiva realização da ES formal num paradigma emancipatório na escola.

6.5.4. Avaliação da OF (10F)

Na Tabela 6.15 apresentamos a definição desta categoria que não apresenta subcategorias. Desvendámos e agrupámos, nesta categoria, os registos que se relacionavam com a avaliação da OF.

Tabela 6.15
Definição Categoria “Avaliação da OF”

Categoria	Definição
Avaliação da OF (9F)	Apreciação, pelas professoras, da OF.

Procurámos agrupar, nesta subcategoria, os registos que se referiam aos aspetos positivos da OF e também às críticas e sugestões do que poderia ser melhorado ou daquilo que sentiram falta. Agrupámos ainda nesta subcategoria, as sugestões de melhorias para as próximas edições.

Por entendermos que sem um mínimo da fundamentação teórica, voltada para a aquisição de competências e análise crítica sobre as questões que envolvem a complexa dimensão da sexualidade e da ES, não é viável a sua realização num paradigma emancipatório, conferimos, intencionalmente, uma certa ênfase a este aspeto na proposta pedagógica da OF, o que gerou diferentes comentários pelas professoras. Apesar de demonstrarem clareza acerca da importância e da necessidade de se investir no aprofundamento teórico nesta área, para dar suporte a uma prática sólida e segura, P4, P5 e P8 afirmaram que gostariam de ter mais atividades práticas na OF (a P5 expressou-se indiretamente), ao considerarem que a parte teórica deveria ser ainda mais intercalada com a prática, como apontam os seguintes relatos:

Em relação a esta formação que já se realizou acho que devia ter havido mais atividades práticas, mais sugestões ajustáveis aos alunos. Nesta formação houve muita teoria, literacia, debate sobre os temas da sexualidade que nunca foram demais, porém, deveria ter havido mais iniciativa para a prática, em sala de aula. (P4)

Na minha opinião eu optaria por fazer mais trabalho prático nos encontros presenciais e menos trabalho distribuído pelos dias de intervalo. Compreendo e reforço a importância das leituras e da revisão bibliográfica, mas também compreendo que os colegas estejam com outro tipo de expectativas, nomeadamente, em relação a materiais práticos para as aulas, construção de aulas, exploração de estratégias, etc. (P5)

Seria bom que a Dhilma pudesse levar sempre alguma coisa prática para nos mostrar porque a partir daí dá-nos ideias para trabalhar com as crianças. (P8)

Este tipo de comentários e sugestões colocados ao longo da OF permitiram uma reavaliação da proposta pedagógica e sua concretização prática. Sobre a questão colocada em discussão, P1 assim refere: *Sobre isto, prof. Dhilma, tenho a dizer que para mim a formação está bem como está. Se não tivermos a parte teórica dificilmente teremos uma prática pedagógica e uma intervenção na comunidade educativa com credibilidade.* Completando seu pensamento, ela ainda regista: *Coloco a seguinte questão: Para fazer trabalhos práticos é necessário tempo e disponibilidade. Será que as pessoas que agora dizem que não têm tempo para as leituras terão tempo para os trabalhos práticos? (P1)*

A este respeito é a P8 quem refere:

Durante toda a formação foram efetuadas muitas pesquisas quer em formato de vídeo quer em leitura, ambas as fontes foram importantes e trouxeram-me informações novas e pertinentes para o que estávamos a estudar. Foi possível começar pela teoria e ir introduzindo a prática para deste modo tirarmos dúvidas e partilharmos atividades com todo o grupo.

P5 sugere:

Como sugestão para melhoramento desta formação ou de aplicação em ações futuras, sugiro que se opte pela distribuição de textos para leitura apenas durante um período de tempo e depois nos encontros presenciais se discuta o tema desses textos. [...] Retirava a parte de construir tabelas online em grupo e de powerpoints, pois consomem muito tempo, acabam por ser feitos apenas por uma pessoa pela impossibilidade de o grupo de encontrar fisicamente e tornam-se o centro da formação quando creio que deveria ser o debate dos temas, a exploração de metodologias e materiais. Esta é a minha sugestão, correndo o risco de estar a ser injusto ou descontextualizado. No entanto, estou a gostar muito da formação, a qual está a contribuir para o crescimento do meu conhecimento enquanto professor e educador.

Algumas das atividades que a P5 refere estavam relacionadas com os estágios da metodologia da APP. E outras eram tarefas que objetivam a elaboração de atividades práticas que pudessem ser utilizadas na escola, e que antes devia ser apresentada ao grupo. Encontrar equilíbrio entre o que fazer no espaço *online* e o que fazer nos momentos presenciais é sem dúvida um grande desafio como assevera Bates (2013). Na verdade, é este o grande desafio do *b-learning*.

Outra sugestão, registada P5 e P10, foi a realização de mais encontros presenciais ou então que os encontros não fossem tão espaçados, pois, para P5: *O que faz com que as pessoas se percam mais rapidamente e se desliguem mais facilmente.* A este respeito P10 refere: *Eu gostava de ter mais encontros presenciais, com exploração de diferentes metodologias de trabalho em sala de aula e feedback de implementação de pequenos projetos nas escolas, pelo grupo de formandos.* De forma indireta, essa professora também sugere mais atividades práticas, além de mais encontros presenciais.

P8 apresentou sugestões para as sessões *online* decorrentes de uma apreciação crítica da sua experiência:

Foi uma sessão em que estive sempre interessada e que teve ritmo pois fomos fazendo coisas diferentes o que permitiu que não nos aborrecêssemos.

Conversamos, vimos o filme e os slides. Acho que seria bom se as próximas sessões também fossem assim variadas, pois isso ajuda-nos a fazer depois as partes mais teóricas.

Nos relatos anteriores, apresentamos os registos que denotavam avaliações críticas de aspetos que poderiam/deveriam ser melhorados na OF. São relatos importantes, que foram levantados ao longo da OF e que, em muitos momentos contribuíram para que a formadora reorganizasse a proposta didático-pedagógica da mesma, ao mesmo tempo que suscitaram na investigadora, questões a serem consideradas na organização de futuras ações de formação *b-learning*, na âmbito da ES.

Antes de finalizarmos a apresentação dos resultados desta subcategoria, apresentamos o relato da P9 que, sob outro aspeto, faz também uma avaliação da OF, que deve ser considerada, na organização de ações de formação neste âmbito. Esta professora refere que:

Não acredito em nenhum Deus, mas acredito que nada acontece por acaso e esta ação veio reforçar isso mesmo. Não posso dizer que tudo foram rosas e facilidades, não foi; foi tão gratificante quanto trabalhoso, a dada altura pensei que não conseguiria chegar a esta meta; sobretudo porque quanto mais pesquisávamos e partilhávamos, mais dúvidas surgiam e a mescla de sentimentos envolvidos foi muito forte e surpreendente! materiais e equipamentos foram adequados, já não me sinto “um zero à esquerda” na área das novas tecnologias e ganhei conhecimentos pertinentes para a minha prática quotidiana, tanto profissional, como pessoal. Os temas abordados foram ao encontro das minhas necessidades (iniciais e surgidas no percurso), as questões levantadas foram respondidas, embora acabe com mais dúvidas do que quando comecei (o que me parece um bom sinal), porque tenho consciência que isto foi só o fim de um princípio...Sinto-me mais confiante enquanto profissional e enquanto pessoa. Embora este ano já tenha implementado e relacionado alguns conteúdos e atividades, no próximo ano tenciono pôr em prática uma planificação mais articulada e contínua e espero conseguir passar esta mensagem a uma cada vez maior quantidade de pessoas, em diferentes contextos! (P9)

Fazendo uma retrospectiva dos relatos apresentados aqui e dos demais registros que serviram de fonte de dados para a presente investigação, concluímos que sob vários aspetos a proposta metodológica da OF foi positiva, apesar dos desafios que ela trouxe às participantes, especialmente no que se referiu à sua duração mais alargada e a modalidade *b-learning*. Assim como encontramos nos estudos de Bates (2013), de Johnson e colaboradores (2014), de Loch e Reushle (2008), de Morrison (2013), de Oliveira (2013), de Runa (2013), Stacey e Gerbic (2008) e de Sobral (2008) resultados positivos e de sucesso na utilização do *b-learning* em espaços de ensino e aprendizagem, também nesta OF chegamos e este mesmo resultado. Parece-nos ter sido bastante evidenciado por meio dos materiais recolhidos, que foram e são significativas as possibilidades do *b-learning* na formação contínua de professoras e educadoras de infância em ES, considerando as mudanças produzidas nas perceções, atitudes e práticas das professoras. Todavia, entre os aspetos que consideramos necessário rever em futuras ações de formação neste âmbito e nesta modalidade, relaciona-se com a estruturação e distribuição dos conteúdos e atividades a ser desenvolvidas nos momentos *online* e presenciais. Vimos por meio da fundamentação teórica deste estudo, que este é, sem dúvida um dos maiores desafios do *b-learning* e que muitos estudos ainda se fazem necessários neste âmbito.

7. Conclusões e Considerações Finais

Este capítulo está organizado em quatro subcapítulos. No primeiro deles (7.1), apresentamos as conclusões deste estudo, tendo em conta os resultados obtidos; o problema e as questões de investigação formuladas, os objetivos inicialmente definidos e o enquadramento teórico realizado. No segundo, discutimos as limitações e implicações do estudo (7.2) e, no terceiro, apresentamos sugestões para futuras investigações (7.3).

7.1. Conclusões

No âmbito do presente trabalho foi formulado o seguinte problema de investigação: Quais as possibilidades e os limites do *blended-learning* (*b-learning*) na formação contínua em educação sexual? Este problema foi operacionalizado de acordo com seis objetivos abaixo elencados e discutidos.

Como primeiro objetivo de investigação pretendíamos conceber, planejar e concretizar uma oficina de formação (OF) em educação sexual (ES), na modalidade *b-learning*, dirigida a docentes do 1º CEB e de jardim de infância (JI). Quanto a esse propósito, os resultados obtidos permitiram concluir que o planeamento da OF correspondeu (e até ultrapassou) as necessidades e expectativas das professoras, por alcançar significativamente os objetivos relativos à contribuição de uma formação na modalidade *b-learning* nas mudanças positivas das perspetivas e competências dos participantes em ES. Entre os fatores preditores do sucesso desta formação destacamos: i) a utilização da metodologia da APP, que contribuiu para que as professoras se sentissem como partes integrantes do processo de ensino-aprendizagem, em razão de termos priorizado os problemas apropriados à sua prática diária, no que tange à ES, tornando-as mais motivadas e participativas. Resultados semelhantes a esse foram confirmados por meio de outros estudos sobre a utilização da APP em contextos de ensino-aprendizagem *online* (Chagas et al., 2012); ii) a opção de aliarmos a metodologia da APP às orientações dos cinco estágios de Salmon (2002), facilitou a ambientação e apropriação das participantes no AVA Moodle e na salas de webconferência, orientando-as para a realização de atividades geradoras de espaços de socialização, partilha de informações, conhecimentos e reflexões entre as equipas das professoras. Estas orientações

metodológicas culminaram na concretização de uma aprendizagem significativa das professoras, e na promoção bem sucedida da interatividade entre elas, o que possibilitou a detecção de mudanças de acordo com as suas expectativas e práticas em ES, por meio da análise dos dados apresentados nesta investigação. Os estudos de Chagas e colaboradores (2010) e de Savin-Baden e colaboradores (2011) também apontam para as contribuições da metodologia proposta por Salmon (2002); iii) a utilização de ferramentas de webconferência, que possibilitaram o fomento de espaços interativos e socializadores, as discussões e reflexões das temáticas da formação, em tempo real, contribuíram para o aprofundamento das atividades, desenvolvendo novas competências nas TIC em nível comunicacional, conforme apontam também os estudos de Bently e Collins (2007), de Castro e colaboradores (2012) e de Pesce e colaboradores (2010) e e iv) a distribuição mais alargada da carga horária ultrapassando as 25 horas presenciais e 25 horas de “trabalhos autônomos” que são despendidas na maior parte das oficinas de formação em ES em Portugal. Os resultados obtidos neste estudo apontam que as professoras consideraram muito adequada a carga horária frente à complexidade da temática e à necessidade de tempo para leituras, discussões, aplicações práticas e reflexões sobre esse tema. Este resultado confirma o nosso pressuposto em relação à importância do tempo de duração mais alargada em ações de formação em ES, o que vem ao encontro dos estudos de Marinho (2014) o qual confirma a importância dessa variável ser considerada no planeamento de formações nesse âmbito. A maioria das professoras manifestou a necessidade e o interesse de dar continuidade ao seu processo de formação em ES, por entender que a OF, foi apenas o começo da caminhada, estimulando a complexidade que o tema envolve e a necessidade de estarem sempre mais atualizadas.

No que diz respeito ao segundo objetivo, descrever as perspectivas das professoras em relação à ES, observadas ao longo da referida formação, começámos por fazer uma breve retrospectiva, ao apresentar o perfil das professoras antes de iniciarem a Oficina de Formação (OF). As participantes desse estudo tinham pouco ou nenhum contato com a Educação Sexual (ES). Apenas três professoras tiveram contato com a ES na formação inicial e duas na formação contínua. Seus conhecimentos acerca do que era a ES, em âmbito escolar, especialmente o como realizar a ES com crianças, eram bastante limitados. Tinham como expectativas, em relação à OF, assimilar conhecimentos nessa área ou atualizá-los, no caso de algumas professoras; adquirir competências para saber lidar com as

manifestações da sexualidade infantil na escola (perguntas, brincadeiras, entre outras atividades) e para dinamizar o Programa de ES (PES) já adotado pela escola; aprender como trabalhar a ES na escola; conhecer metodologias e materiais nessa área. Com exceção da P5, P7 e P11, que apresentaram desde o início da OF uma maior abertura para o tema, sendo que P5 e P11 realizavam alguns trabalhos que envolviam a ES formal com as crianças, as demais professoras envolviam-se pouco (ou nada) com a ES na escola, a despeito de seis professoras terem afirmado haver projetos formais de ES nas suas escolas. Seis professoras revelaram sentir dificuldades em realizar a ES formal com as crianças, sem se darem conta de que já estavam a realizá-la. As maiores dificuldades mencionadas referiam-se à falta de materiais adequados (quatro); não saberem o limite para responder às questões das crianças (quatro); ir contra os valores da família (três); não saber que tipo de trabalho deve ser realizado com as crianças (três); e não saber atuar porque não têm formação específica (duas).

Quanto à legislação em ES, vigente em Portugal, quatro professoras responderam que conheciam a legislação e procuravam colocá-la em prática na escola, e sete disseram que conheciam existência da referida legislação, porém, pouco sabiam sobre isso. Verificámos resultados semelhantes no estudo de Calado (2011). Quando indagadas sobre quais os conteúdos de ES que achavam adequados para trabalhar com as crianças, identificámos a predominância da abordagem médico-biologista (Alvarez & Pinto 2012; Nápoles, 2002), sendo que os temas mais mencionados foram: corpo (cuidados, higiene, transformações, conhecimento) (seis); reprodução (nascimento, gravidez) (quatro); afetos e valores (quatro); aproximações abusivas (três); relacionamentos e género (dois); família (um); dimensões da sexualidade (uma); e multiculturalidade (um), (Calado, 2011). Considerando a importância da diferenciação dos conceitos de sexo, sexualidade e ES, detetamos que, antes de iniciar a OF, as participantes não tinham a clara noção da diferença entre esses conceitos, e tampouco a compreensão do que é a ES formal num paradigma emancipatório (Figueiró, 2009b; Nunes, 1987). Ao longo da formação, foi perceptível a mudança ocorrida nas percepções das professoras, bem como o desenvolvimento das competências para a realização da ES formal num paradigma emancipatório. Ao discorrermos sobre o quarto objetivo, evidenciaremos as mudanças no desempenho das professoras, relativas aos conhecimentos e competências com professoras de ES.

A partir do terceiro objetivo, pretendíamos descrever as perspectivas das professoras em relação ao uso das TIC como potencializadoras dos processos de ensino-aprendizagem, observadas ao longo da formação. Das TIC utilizadas na OF, destacamos em especial as ferramentas de webconferência. O impacto positivo da utilização e da apropriação das ferramentas de webconferência na OF, obtidos nesta investigação, corroboram outros estudos nesta área (Moore, 1993; Moore & Kearsley, 2007; Pesce et al., 2010). A CiscoWebEx e o Skype, facilitaram a comunicação síncrona entre as professoras, possibilitando uma maior integração entre elas (Bentley & Collins, 2007), ao criar vínculos afetivos (Abreu-e-Lima, 2010; Almeida et al., 2014), diminuindo a distância transacional (Moore, 1993; Castro et al., 2012), potencializando significativamente o processo de ensino-aprendizagem em ES. A análise dos relatos das professoras denota que as ferramentas da webconferência consolidaram-se como instrumentos que favoreceram a mediação no processo de ensino-aprendizagem e fomentaram a formação de comunidades virtuais de aprendizagem (Pesce et al., 2010). A oportunidade de aprender colaborativamente, propiciada pela integração de diferentes ferramentas e aplicativos, conferiram à webconferência um lugar de destaque na consolidação das ações de formação em rede. Apesar de trocarem informações, ideias, impressões, sistematizar trabalhos e definir tarefas, os encontros por webconferência promoveram a socialização e uma consistente formação de vínculos entre as professoras. Segundo a perspectiva dessas professoras, as TIC utilizadas, contribuíram para ampliar os seus conhecimentos e competências em ES, possibilitando também a descoberta e apropriação de algumas tecnologias, o que não estavam à espera numa formação no âmbito da ES.

No que diz respeito ao quarto objetivo, tínhamos como intenção evidenciar mudanças no desempenho das docentes, relativamente aos conhecimentos e competências como professoras de ES. Ao discorrermos anteriormente sobre o segundo objetivo proposto, apresentámos o perfil das professoras em relação ao contato delas com a ES e as suas percepções e inseguranças em relação a esse tema em âmbito escolar, antes de iniciarem a OF e, no seu decorrer, observámos uma significativa mudança no que tange a: i) diferenciação e apropriação dos conceitos de sexo, sexualidade e ES; ii) ampliação da conceção dos diferentes espaços, modelos e abordagens em ES; iii) maior segurança, erotofilia e interesse quanto às temáticas relacionadas a essa área de estudo; iv) mais assertividade na maneira de lidar com as situações que acontecem na escola; v) maior

tranquilidade e segurança diante das famílias; vi) mais atenção à sua postura pessoal diante das questões quanto aos seus tabus e preconceitos; vii) mais motivação para a realização da ES formal num paradigma emancipatório; e viii) a realização de atividades intencionais ou projetos de ES, envolvendo não somente as crianças, mas também as famílias. Além dos dados recolhidos ao longo da OF, e que evidenciaram as mudanças supracitadas, consideramos que os resultados do questionário de seguimento, que foi aplicado um ano depois da finalização da OF, reafirmam a apropriação das professoras no que concerne à clareza do que significa efetivamente a realização formal da ES sob o paradigma emancipatório em âmbito escolar. Nas respostas ao questionário supracitado, as dez professoras afirmaram ter realizado trabalhos formais em ES com as crianças, e seis delas envolveram os encarregados de educação nesse trabalho. Entendemos que o grande contributo para o alcance destes resultados, e que evidenciam as mudanças significativas de perspectiva e competências das professoras em ES, foi a opção pela utilização da metodologia *b-learning*, que foi referida no quinto objetivo deste estudo e que outros estudos evidenciaram esses contributos (Sobral, 2008; Oliveira, 2013; Runa, 2013).

Quanto ao quinto objetivo, pretendíamos descrever as perspectivas das professoras, relativas ao impacte da modalidade *b-learning* na formação das docentes ao longo da oficina no que diz respeito ao ambiente de aprendizagem gerado, ao uso das ferramentas síncronas (em especial, a webconferência) e ao papel da professora formadora. Os resultados alcançados neste estudo apontam que o ambiente gerado na OF, foi de um alto grau de desenvolvimento cognitivo na área ES, e de integração e colaboração entre os professores. Inferimos que uma série de fatores contribuiu para a criação desse profícuo ambiente. Sem seguirmos uma ordem de valoração, pois entendemos que isso não se justifica quanto a essa questão, e porque esses fatores estão imbrincados entre si, começamos por destacar a importância da contribuição das ferramentas de webconferência para a concretização do ambiente de integração e colaboração gerado na OF. Conforme referimos anteriormente com relação ao terceiro objetivo, as ferramentas síncronas possibilitaram a aproximação das professoras, facilitando um maior contato entre eles. Em consequência do maior contato, foi sendo gerado um ambiente de trocas mais frequentes, o que geralmente acontece em cursos somente presenciais (Johnson et al., 2014). E, em decorrência da aproximação e dos contactos mais frequentes, os vínculos foram-se fortalecendo e eliminando ou reduzindo a distância transacional (DT) (Moore, 1993).

Outro fator que contribuiu substancialmente para minimizar a DT e gerar um ambiente de ensino-aprendizagem rico, em trabalhos colaborativos e interativos, foi a própria temática da OF. Por se tratar de uma temática sensibilizadora, que envolve muitas variáveis de ordem pessoal, nomeadamente, valores, princípios éticos, religiosos e culturais, entre outros, acaba por contribuir para que esses vínculos se fortaleçam e para que a DT também não ocorra. Há que destacar características que tornam essa área temática mais propensa à aproximação das pessoas, podendo também contribuir para a introspeção e o afastamento, caso não haja uma postura sensata da professora. Destacamos um terceiro fator que contribuiu para a geração desse ambiente acolhedor e proveitoso, qual seja, o papel socializador da professora. Se em cursos na modalidade *e-learning* e *b-learning* é importante considerar algumas competências imprescindíveis à professora que atua nessas modalidades de ensino-aprendizagem, em relação à importância redobrada quando nos referimos às competências da professora responsável nas formações em ES, na modalidade EaD. Além das atribuições que fazem parte do trabalho da professora/tutora, qual seja, interagir com as alunas, incentivá-las, orientá-las, esclarecer as dúvidas, estimular e fortalecer o processo de ensino-aprendizagem autónomo (Abreu-e-Lima, 2010; Jorge, 2012; Moore & Kearsley, 2007) da professora que atua na área temática da ES. Ela precisa ter um elevado grau de erotofilia, suficientemente satisfatório, para se tornar um exemplo para as professoras que estão a ser formadas. Deve, portanto, ter uma atenção redobrada com relação à sua postura frente às formandas. Há que ter sensibilidade e atenção às mensagens partilhadas por meio da escrita ou por meio da webconferência. As temáticas da ES envolvem muitos valores morais, éticos, culturais e religiosos diferentes, além do respeito e a abertura que se deve ter em relação à diversidade, que deve transparecer em todos os espaços. Quando estamos no espaço presencial, a expressão do olhar, a entonação da voz, as reações corporais etc. podem mais facilmente ser identificadas e ressignificadas por meio de uma relação dialógica. Tal não acontece quando emitimos uma mensagem escrita, ou mesmo por webconferência o que pode ser mal interpretada, devido às limitações características desses espaços. Ao longo da OF, procurámos estar atentas a estes requisitos imprescindíveis ao perfil de uma professora da área da sexualidade e da ES, especialmente na modalidade a distância. Os resultados obtidos, por meio dos relatos das formandas, confirmam a importância de se considerarem as competências dessa professora. Segundo relatos das formandas, para a promoção de

ambientes interativos e colaborativos, em formações na modalidade *b-learning* em ES, para além da preocupação com o desenvolvimento teórico/cognitivo, deve-se: i) ter atenção para com as formandas, antes de iniciar a formação, enviar-lhes *mails*, dar-lhes as boas-vindas; ii) proporcionar uma receção atenciosa e acolhedora nos encontros presenciais; dar *feedback* às suas dúvidas ou aos trabalhos realizados, o mais breve possível; iv) estar disponível para ajudá-las nas dificuldades; v) promover a abertura de espaços para debates e reflexões, tudo isso num clima de respeito à diversidade de valores existentes no grupo; e vi) ter a *entrega afetiva* (P7). Essas mesmas referências, feitas pelas formandas, relativas ao papel da professora em EaD, foram evidenciadas pelos autores nos quais nos fundamentámos, (Abreu-e-Lima, 2010; Jorge, 2012; Almeida et al., 2014; Price et al., 2007) e que vem confirmar os resultados desta investigação. Portanto, concluímos que os fatores preditores do sucesso de formações em ES, na modalidade *b-learning*, estão diretamente relacionados com o modelo do projeto pedagógico da formação ES e com o papel da professora. No primeiro caso, deve-se: i) partir de uma proposta sócio-construtivista e apresentar um programa flexível, possibilitando a inclusão de temas que venham ao encontro dos interesses e necessidades das formandas; ii) considerar a necessidade e importância do alargamento do tempo de duração da formação; iii) incluir a utilização de ferramentas síncronas que facilitem a aproximação, a interação e o trabalho colaborativo, evitando que a DT aconteça e o consequente desestímulo resultante desses aspetos, a considerando-se os riscos que ocorrem nesse âmbito, tendo-se em conta a sua modalidade e o alargamento do tempo nesse tipo de formação. No segundo caso, o professor deve ter a devida formação não somente na área da ES, mas igualmente na área que envolve o papel docente na modalidade de ensino- aprendizagem *e-learning* ou *b-learning*, bem como o domínio técnico e pedagógico das TIC.

Com relação ao sexto e último objetivo, pretendíamos desvendar limitações e dificuldades sentidas, observadas durante a oficina de formação. Os fatores limitantes, observados ao longo da formação foram:

- falta de apoio técnico de pessoas da área das tecnologias que nos orientassem relativamente à escolha da ferramenta de webconferência a ser adquirida, bem como sua posterior utilização;
- in experiência desta formadora quanto à metodologia da APP;

- a falta de um maior domínio das potencialidades relativas ao uso da ferramenta da Cisco WebEx;
- uma maior adequação e equilíbrio entre as atividades a ser realizadas no espaço presencial e no espaço online;
- necessidade de inclusão de mais atividades práticas, no âmbito da ES em contexto escolar;
- falta de tempo ou de motivação de muitas professoras para se envolverem em ações de formação mais alongadas ou que exijam maior nível de leituras e atividades a realizar;
- dificuldades de conexão à Internet e relativamente à falta de condições adequadas de alguns equipamentos das professoras.

7.2. Limitações e Implicações do Estudo

Dos resultados obtidos e das conclusões anteriormente mencionadas, procedem algumas limitações e implicações para a organização da OF em ES para professoras e educadoras de infância.

O facto de, no início deste projeto de doutoramento, recém chegada do Brasil, desconhecer a realidade portuguesa no âmbito da ES (legislação vigente, realidade da ES nas escolas, a formação docente, os estudiosos desta área em Portugal) fez-me percorrer um longo caminho de estudos e de descobertas. O mesmo aconteceu em relação às TIC.

Outra limitação traduziu-se na dificuldade em organizar o grupo de professores e professoras para participar na OF, dada a pouca familiaridade que tinha das escolas e do meio escolar. A solução encontrada foi fazer o convite ou a oferta da formação, por meio do website do IE.

Ao iniciarmos a OF, novas limitações se fizeram presentes e relacionaram-se com o desenvolvimento da mesma. Inicialmente, tivémos algumas dificuldades com a definição da ferramenta de webconferência que iríamos usar. As primeiras que experimentámos não funcionaram a contento e optámos por comprar a plataforma WebEx da Cisco. Como consequência desta limitação, encontrámos algumas dificuldades até dominarmos esta ferramenta. Sem o apoio de um suporte técnico, fomos aprendendo na prática e subaproveitando a ferramenta, por desconhecer todas as suas potencialidades. Apesar de

entendermos que este fato não prejudicou o andamento da investigação em si, temos clareza de que poderíamos ter administrado melhor os encontros *online* e tê-los tornado mais motivadores, caso conhecessemos atempadamente a ferramenta que seria usada.

Conforme assinalámos em vários momentos deste estudo, a ES faz-se presente em contextos informais, não formais e formais. Ela acontece por meio de todas as nossas relações sociais, mantendo ou renovando os valores éticos, morais, religiosos e culturais, relativos à vivência sexual de cada sociedade. Estabelecemos esta breve consideração para reforçar o nosso ponto de vista no sentido que, independentemente de haver ou não uma legislação, a ES acontece na escola por meio dos contextos informais ou não formais. Entretanto, em Portugal estão em vigor a Lei 60/2009 e a Portaria 196-A/2010 que legalizam e regulamentam a Educação Sexual formal, tornando-a obrigatória nas escolas do Ensino Básico e Secundário. O que de certa forma, contribui para dar o suporte legal para que a ES aconteça formalmente na escola e faz com que as professoras se sintam um pouco mais seguras, por estarem respaldadas pela lei.

Porém, apesar da existência dessa legislação, os estudos realizados no país apontam que tal cumprimento não vem acontecendo, como determina a legislação (Matos et al., 2014). Como já referimos em vários espaços deste estudo, entre as muitas variáveis que implicam a não realização da ES, conforme determina a legislação, está a desfasagem existente na formação inicial e contínua das professoras. Acrescentando-se a esta problemática, há indicações que as ações de formação no âmbito da ES, além serem insuficientes quanto ao número de oferta, são insuficientes também com relação ao desenvolvimento de competências que deem suporte e segurança às professoras para a realização da ES formal na escola, sob um paradigma emancipatório (Alvarez & Pinto, 2012). Contribuindo ainda mais para complexificar esta situação, temos a falta de apoio às professoras para que possam participar em ações de formação, ponderando-se que as mesmas não são liberadas das suas atividades na escola para fazê-lo, tendo que realizá-las em período pós-laboral.

Diante do breve panorama apresentado acerca dos obstáculos à realização da ES formal em âmbito escolar, mesmo que seja para cumprir as mínimas seis horas anuais para o 1º CEB, conforme refere a legislação vigente em Portugal depreendemos que a oferta de ações de formação na modalidade *b-learning*, dentro dos pressupostos nos quais nos baseámos para planejar a OF que serviu à presente investigação, configura-se como uma

proposta capaz de contribuir para ultrapassar as dificuldades supracitadas e promover a realização da ES formal, sob um paradigma emancipatório.

Os resultados da presente investigação configuram-se como uma proposta fundamentada e validada por uma estratégia metodológica que se apresenta como promotora do desenvolvimento de competências nas áreas da ES e também das TIC. Estes resultados apontam para as possibilidades e os limites *do b-learning* na formação contínua de professoras em ES, potencializando perspetivas positivas em relação às duas áreas. Efetivamente, das conclusões deste estudo, a formação de professoras na modalidade *b-learning*, respeitado no âmbito do seu projeto pedagógico os pressupostos didático-metodológicos destacados neste estudo, bem como as devidas considerações relativas ao papel da professora formadora, permite o desenvolvimento das competências pretendidas, o que consequentemente, contribuiu para a realização da ES formal num paradigma emancipatório, e também para que as professoras se apropriem das TIC e conheçam mais de perto as suas potencialidades.

Devido ao crescimento de oferta dos cursos na modalidade *b-learning*, que vem acontecendo nas grandes universidades de vários países, associado à necessidade do cumprimento da legislação em ES, vigente em Portugal, a conceção e implementação de ações de formação que integrem estas duas áreas, por serem inovadoras, constituem-se ainda grandes desafios para os professores, mas que pode ser proveitosa, contribuindo para a apropriação fácil e rápida de competências em ES e nas TIC.

7.3. Sugestões para Futuras Investigações

Face aos resultados obtidos neste estudo surgem-nos algumas questões que se podem constituir em sugestões para futuras investigações, tais como: i) o papel do formador em ES na modalidade *learning*; ii) o papel das ferramentas de webconferências como facilitadoras do processo de formação contínua em ES; iii) a junção das duas áreas desafiantes: TIC e ES; iv) a modalidade *b-learning*; e a ES.

Em vários trechos deste trabalho, foram apontados os pressupostos que consideramos imperiosos para que as ações de formação docente em ES sejam bem sucedidas, no sentido de promoverem o *empowerment* dos docentes para a realização da ES formal, sob um paradigma emancipatório, em contexto escolar. Entretanto, estamos

cientes que por uma série de fatores, nenhuma ação de formação será suficientemente capaz de suprir as carências e necessidades neste âmbito, porque: i) esta é uma área muito abrangente e complexa; ii) há os obstáculos pessoais relativamente às temáticas da sexualidade e da ES que geram uma série de mitos, tabus e preconceitos ainda fortemente impregnados dentre de nós e que precisam de tempo para serem esclarecidos e ultrapassados e, iii) as características da sociedade da informação, marcada pelo constante aumento de informações e pela rapidez com que estas se transformam exige de todos o constante investimento na formação ao longo da vida. Tendo em consideração essas questões, aliadas às experiências e aprendizagens realizadas por nós durante a realização da OF relativamente a apropriação e utilização das TIC e ao intento de contribuir para dar continuidade à formação em ES ao grupo de docentes que fez parte neste estudo, concebemos, concretizamos e sustentamos dois projetos de formação não formal, com o recurso das tecnologias - A Conferência Internacional Online de Educação Sexual (COES) e o Projeto WebEducaçãoSexual. Ao organizarmos os dois projetos, almejamos também ampliar os espaços formativos para os demais profissionais da área da educação e pessoas interessadas nas temáticas relativas à sexualidade, ES, relações de género e diversidade sexual.

Faremos uma breve apresentação desses projetos, por estarem diretamente relacionados com esta investigação, tendo em conta que foram um produto não previsto mas que se originou a partir das experiências tidas ao longo da OF. Disponibilizamos os sites onde poderão ser encontrados mais detalhes sobre os mesmos: www.coesinternacional.com e www.webeducacaosexual.com.

A I e II COES e o Projeto WebEducaçãoSexual são eventos que acontecem totalmente *online*. O que nos motivou para a realização desses projetos foi a necessidade reconhecida de um grupo de professoras investigadoras nesta área e responsáveis pela formação docente, de envolver estes profissionais da área da educação que atuam diretamente na escola e dar-lhes vez e voz para discutirem e trocarem as suas experiências relacionadas com as temáticas supracitadas. Objetivámos envolver os profissionais da área da educação nesta área temática, procurando ultrapassar a forte vertente médico biologista que prevalece nas abordagens teóricas e práticas da ES em âmbito escolar, ora deixando a ES sob a responsabilidade dos professores de ciências ou áreas afins, ora trazendo para a escola os profissionais ligados às áreas da saúde (médicos, enfermeiros, psicólogos,

biólogos, entre outros). O nosso propósito com estes dois Projetos foi o de integrar as áreas da saúde com as áreas da educação e, principalmente, promover e estimular os professores de todas as áreas do ensino a assumir, de forma intencional e emancipatória, o seu papel de educadores sexuais, independentemente da sua área de atuação curricular e da faixa etária em que lecionam.

Realizámos duas versões da Conferência Internacional Online de Educação Sexual - a I e a II COES. Nesta área, estas conferências foram (e continuam sendo) inéditas, pois não temos conhecimento de nenhum outro evento realizado na modalidade totalmente *online*, por meio da ferramenta de webconferência da CiscoWebEx. Foram eventos inéditos também para as universidades envolvidas na sua organização, além da Universidade de Lisboa, a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP - BR), o Centro de Educação a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC - BR) e o Instituto Universitário da (ISMAI - PT) que até então, não haviam organizado nenhum evento totalmente online, nem em ES e nem das demais áreas curriculares. De destacar também que nenhum dos conferencistas e dos participantes inscritos na I COES, havia participado em eventos na modalidade totalmente *online*.

A I COES aconteceu de 2 a 4 de maio de 2012 e contou com a presença virtual de noventa e cinco participantes de três diferentes países, nomeadamente, de Portugal, Cabo Verde e Brasil. Teve como temática central: Práticas Pedagógicas Intencionais de Educação para a Sexualidade na Escola e as demais temáticas circular em torno da mesma. Seu programa foi organizado em quatro momentos diferenciados: as webconferências, as salas temáticas, os relatos de experiências e as e-oficinas. Em cada dia do evento aconteceram: i) uma webconferência tendo como temas: A Educação Sexual no espaço escolar; A multiculturalidade e a educação sexual na escola e Reflexões sobre a possibilidade da educação sexual intencional nas instituições escolares; ii) quatro salas temáticas com os temas focados em diferentes áreas, nomeadamente: sexualidade e género, sexualidade e adolescência, sexualidade infantil, sexualidade e deficiência, formação de professores(as), violência sexual, políticas públicas de educação sexual no Brasil e em Portugal, educação sexual e o combate à homofobia e metodologias de educação sexual na escola; iii) três ou quatro relatos de experiências focando os eixos temáticos da I COES e, em período oposto ao evento, as três ou quatro e-oficinas.

A II COES aconteceu de 28 a 31 de outubro de 2013. Na segunda edição, optámos por aumentar um dia no calendário do evento e diminuir o número de horas diárias das atividades, procurando não sobrecarregar a participação aos professores. Contou com a participação média de cento e trinta pessoas de diferentes nacionalidades: Brasil, Portugal e Espanha. Teve como temática central: *Questões emergentes da sexualidade e da educação sexual em diferentes contextos*. Assim como aconteceu na I COES, o seu programa foi organizado em quatro momentos: as webconferências, as salas temáticas, os relatos de experiências e as e-oficinas. As webconferências da II COES tiveram como temas emergentes: *A educação sexual em contexto escolar*; *A multiculturalidade e a educação sexual na escola*; *Políticas públicas de educação sexual no Brasil e em Portugal*. Nas salas temáticas os assuntos abordados foram: *O que o currículo revela e o que oculta em relação ao género*; *Construções multiculturais da sexualidade*; *Vídeo jogos: diversão ou violência*; *Sexualidade nos museus e nos centros de ciência*; *A escola e as suas múltiplas referências à sexualidade no currículo*; *A sexualidade nos meios de comunicação*; *Género, ambiente e sustentabilidade*; *Diversidade sexual na escola*; *Violência no namoro entre jovens*; *Transgéneros na escola*; *TIC e educação sexual*. As e-oficinas que aconteceram na II COES tiveram como temas: *Objetos de aprendizagem em educação sexual*; *Cinema e sexualidade*; *PRESSE: uma resposta para a educação sexual na escola*; *Trabalhando a sexualidade infantil através da literatura*; *Sexualidade e deficiência*; *A prevenção da violência sexual na infância*; *Diversidade sexual na escola: como trabalhar na sala de aula*; *A prevenção da violência sexual na infância*; *Vivências pedagógicas da sexualidade com professores de Portugal e Brasil*.

Mantendo a preocupação em dar vez e voz aos professores, e considerando que muitos deles desconhecem as normas exigidas nos trabalhos académicos (normas da APA ou a ABNT), foi realizada na II COES uma abertura de espaço para apresentação de trabalhos, sem as exigências dessas normas. Nesse sentido, abrimos três modalidades de apresentação de trabalhos, nomeadamente, os “Relatos de Prática em Educação Sexual”, que não exigiam as normas científicas e os “Pósteres” e “Projetos de Investigação em Educação Sexual”, que estavam dentro das normas exigidas nos trabalhos científicos. Foram apresentados na II COES, cinco pósteres, seis projetos de investigação e onze relatos de prática.

As avaliações da I COES e II COES indicaram um elevado nível de satisfação de todos os envolvidos no projeto, nomeadamente, organizadoras, palestrantes e participantes inscritos. Por estarem envolvidas quatro universidades, os dados recolhidos estão em processo de análise por essas instituições e em breve pretende-se apresentar artigos científicos sobre a conferência. A III COES, que se pretende que aconteça em novembro de 2015, está em processo de organização, agora com a inclusão de mais duas instituições parceiras: o Instituto de Educação da Universidade do Minho (IEUM-PT) e a Universidade Federal do Rio Grande (FURG-BR).

Procurando colocar em prática o nosso pressuposto que, somente com a abertura de espaços permanentes por meio dos quais possa haver trocas de conhecimentos e de diálogo com os professores e entre os professores, será possível contribuir significativamente para a formação desses profissionais em ES, criámos o Projeto WebEducaçãoSexual. Com esse Projeto tivemos por objetivo organizar e formalizar uma rede de parceiros que estudam e investigam questões relativas à sexualidade, educação sexual, relações de género e diversidade sexual, com o intuito de levar esses estudos e investigações aos professores que estão atuando na escola, bem como às demais pessoas interessadas nessas questões. Para alcançar esse fim, as tecnologias disponíveis na rede têm sido um considerável contributo. Por meio da ferramenta gratuita e acessível da Google, o Hangout, organizamos mensalmente as webinaries, ou encontros totalmente *online*. Estes encontros são gratuitos.

Cada webinar tem a duração de uma hora e trinta minutos e é transmitida em tempo real pelo canal do Youtube. Neste canal, fica uma equipa de apoio do Projeto, dinamizando o diálogo com os participantes e repassando as suas questões ou comentários para os dinamizadores (palestrantes) que se encontram na sala do Hangout. Objetivando motivar a participação dos professores, aqueles que tiverem interesse, podem receber uma certificação de 12 horas. Para obtê-la basta que preencham um formulário disponibilizado ao final de cada webinar. Este formulário tem por objetivos:

- avaliar em que medida a webinar atendeu às expectativas (pessoais e profissionais) dos/as participantes;
- identificar aspetos que possam servir para reestruturar futuras edições;
- analisar o impacto da webinar sobre a prática profissional e experiência pessoal dos/as participantes;

- verificar se este evento, na modalidade totalmente *online*, possibilitou aos participantes espaços de estudo e reflexão sobre as temáticas deste Projeto;
- Atribuir uma certificação, à/ao participante se assim o desejar.

Como as webinaries são gravadas e disponibilizadas no *site* do Projeto (www.webeducacaosexual.com), os professores participam e recebem a certificação, mesmo que não possam participar em tempo real, bastando para isso, aceder às gravações.

Iniciámos o Projeto WebEducaçãoSexual em fevereiro de 2013 e atualmente estamos a realizar a sua quarta etapa. Temos conseguido a parceria de renomados estudiosos nas áreas temáticas em que o Projeto se enquadra e que em muito têm contribuído para que o mesmo alcance níveis cada vez maiores de participantes e de *feedback* positivo no que se refere às suas contribuições à formação não formal em ES e áreas afins.

Nas Tabelas 7.1, 7.2 e 7.3 e 7.4 apresentamos uma síntese do tema central de cada uma das etapas; as temáticas de cada uma das webinaries; a instituição organizadora e o número de formulários de avaliação que foram preenchidos em cada webinar. Destaca-se que esses números correspondem apenas aqueles que preencheram os formulários, sendo que o número de participantes em cada webinar é superior ao que apresentamos aqui.

Tabela 7.1

Temáticas das webinaries da I Etapa 2013 do Projeto WebEducaçãoSexual.

Etapa I de 2013 - Tema central: A educação sexual na escola e a formação dos/as professores/as		
Título	Data/Instituição	Participantes³⁶
Bullying e Cyberbullying	Fevereiro/GEISEXT do IEUL	30
Género, sexualidade e educação física: entre discursos e práticas	Março/ GSEx da UNESP	32
Currículo na formação de professores e Educação Sexual.	Abril/ Grupo EDUSEX da UDESC	36
Género e sexualidade: limites e possibilidades de uma disciplina no ensino superior.	Maior/ GESE da FURG	34

³⁶ Estes números correspondem à quantidade de formulários de avaliação respondidos em cada webinar.

Sexualidade(s) e Infância(s).	Junho/ Grupo FESEX da UFLA	45
Educação sexual na escola: a percepção de professores/as.	Julho/ GEISEXT do IEUL	61

Tabela 7.2

Temáticas das webinares da II Etapa 2013 do Projeto WebEducaçãoSexual.

Etapa II de 2013 Tema central: “Meu aluno perguntou. E agora? Como falar sobre sexualidade na escola”		
Título	Data/Instituição	Participantes
Por que muitas vezes é tão difícil responder às perguntas que as crianças fazem sobre sexo e sexualidade?	Setembro/ GEISEXT do IEUL	106
Como lidar com as manifestações dos adolescentes sobre sexualidade numa perspectiva emancipatória	Outubro/ Grupo EDUSEX da UDESC	82
Os meus alunos/minhas alunas NÃO perguntaram: e agora? Entre o dito e o não dito quando o tema é violência sexual	Novembro/ ISMAI	93
Professor/a: você tem medo de quê? Trabalhando a Diversidade Sexual na Escola.	Dezembro/ GSEx da UNESP	81

Tabela 7.3

Temáticas das webinares da I Etapa 2014 do Projeto WebEducaçãoSexual.

Etapa I de 2014 Tema central: "Comunidade escolar e suas práticas de educação sexual: (com) partilhando experiências"		
Título	Data/Instituição	Participantes
Um Projeto do Coração	Fevereiro/ GEISEXT do IEUL	111
Homossexualidade e gênero na escola (Brasil): um relato sobre as práticas docentes e discentes	Março/ GSEx da UNESP	96
Projeto de Educação para a Saúde: a educação sexual no Agrupamento de Escolas Dr. Azevedo Neves – ESAN - Damaia/PT	Abril/ GEISEXT do IEUL	84
Formação continuada em Educação Sexual na população de etnia cigana: uma experiência portuguesa.	Maior/ ISMAI	91

Adolescência e Sexualidade: um projeto intencional de educação sexual em uma escola da rede pública de ensino de Santa Catarina/Brasil.	Junho/ Grupo EDUSEX da UDESC	108
---	------------------------------	-----

Tabela 7.4

Temáticas das webinars da II Etapa 2014 do Projeto WebEducaçãoSexual.

Etapa II de 2014 Tema central: "Educação, Sexualidades e Tecnologia"		
Título	Data/Instituição	Participantes³⁷
Crianças e Adolescentes & Mundo Digital: Mais Desafios para as Escolas!	Agosto/ GEISEXT do IEUL	116
Criação de Multimídia Educativo	Setembro / GSEx da UNESP	55
Tecnologias da Informação e crimes sexuais contra crianças	Outubro/ ISMAI	13
Sexo e Adição aos videogames. É possível usar a Tecnologia de Informação de forma positiva?	Novembro/ Grupo EDUSEX da UDESC	-
Narrativas Digitais e Educação Sexual	Dezembro/ GEISEXT do IEUL	-

Entendemos que colocar os docentes como protagonistas ou personagens principais do discurso e da prática da ES intencional nos espaços escolares, um dos pressupostos em que assenta este projeto de formação com recurso às TIC, salienta o valor, profissional, científico e democrático do mesmo que se caracteriza por: i) ser gratuito e de elevada acessibilidade relativamente ao uso das TIC; ii) se propor avaliar os seus efeitos e a sua eficácia na produção e inovação do conhecimento sobre a formação de professores; iii) implicar um trabalho em rede, permitindo a ampliação e a riqueza que possibilita a troca de saberes culturais, atendendo a que, tanto os dinamizadores e os palestrantes quanto os participantes provêm de várias localidades de países diferentes; iv) recorrer às TIC permitindo diferentes modalidades de participação em tempo real e em diferido, em momentos distintos ao longo do ano através da visualização das gravações e através da participação no fórum do website; v) dar direito a certificação, viabilizando a obtenção de uma acreditação de horas de formação a distância; vi) contribuir, dadas as suas

³⁷ Estes dados foram recolhidos no dia 21/10/2014 porém, os formulários continuaram abertos até o dezembro, quando finaliza a II Etapa do Projeto WebEducaçãoSexual 2014.

características, para uma preparação de agentes de terreno e educadores/as para a sexualidade.

8. Referências

- Abreu-e-Lima, D. M. & Alves, M. N. (2011). *O feedback e sua importância no processo de tutoria a distância*. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v22n2/v22n2a13.pdf>
- Abreu-e-Lima, D. M. (2010). As habilidades e as inteligências do tutor virtual no trabalho em EaD. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2010/cd/252010193836.pdf>
- Albertini, P. (2011). Wilhelm Reich: percurso histórico e inserção do pensamento no Brasil. *Boletim de Psicologia*, 61(135), 159-176.
- Allen, L. (2008). They think you shouldn't be having sex anyway: young people's suggestions for improving sexuality education content. *Sexualities*, 11(5), 573-594.
- Alexander, J. (2008). *Literacy, sexuality, pedagogy: theory and practice for composition studies*. Logan, UT: Utah State University Press.
- Almeida, L. & Freire, T. (2008). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Almeida, M. E. (2003). Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. *Educação e Pesquisa*, 29(2), 327-40
- Almeida, N., Marroig, R., & Pinto, V. R. (2014). Competências e habilidades do tutor virtual que influenciam na aprendizagem dos alunos. *Revista Pensamento Contemporâneo em Educação*, 8(2), 144-166.
- Almeida, O. (2007). *Evasão em cursos a distância: validação de instrumentos, fatores influenciadores e cronologia da desistência*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Alvarez, M. J. & Pinto, A. (2012). Educação sexual: atitudes, conhecimentos, conforto e disponibilidade para ensinar de professores portugueses. *Aletheia*, (38-39), 8-24.
- Alves, L. (2009). Um olhar pedagógico das interfaces do Moodle. In L. Lynn Alves, D. Barros, & A. Okada (Orgs.). *Moodle: estratégias pedagógicas e estudos de caso*. (pp. 187-201). Salvador: EDUNED.
- Alves, Z. (2009, maio). *Religião e sexualidade: reflexões sobre igrejas inclusivas na cidade de São Paulo*. Comunicação oral apresentada no XI Simpósio Nacional da Associação Brasileira de História das Religiões-Sociabilidades Religiosas: mitos, ritos e identidades. UFG, Goiânia. Disponível em http://www.abhr.org.br/wp-content/uploads/2013/01/art_ALVES_religi%C3%A3o_sexualidade.pdf.

- Anastácio, Z. (2007). *Educação sexual no 1.º CEB: concepções, obstáculos e argumentos dos professores para a sua (não) consecução*. (Tese de Doutoramento não publicada). Universidade do Minho, Braga.
- Anastácio, Z. (2009a). Receios e apoios em educação sexual: percepções de professores do 1.º CEB. In B. Silva, L. Almeida, A. Lozano & M. Uzquiano (Orgs.) *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. CIED: Universidade do Minho, (pp. 2166-2183). (CD-ROM)
- Anastácio, Z. (2009b). *Reprodução humana no contexto da educação sexual: concepções de professores de 1º CEB*. Disponível em <http://goo.gl/VvJYKP>.
- Anastácio, Z. & Carvalho, G. (2009). Educação sexual na infância, promoção da saúde para o futuro: identificação de concepções de professores do 1.º CEB. In J. Bonito (Org.). *Educação para a saúde no século XX: teorias, paradigmas e práticas* (pp. 915-932). Évora: Universidade de Évora.
- ANDI – Agência de Notícias dos Direitos da Infância & Intervenções. (2012). *Mídia e Infância: o impacto da exposição de crianças e adolescentes a cenas de sexo e violência na televisão*. Disponível em <http://goo.gl/hYH8qW>.
- Andrade, F. I. (2012, novembro/dezembro). *Educação para os media no jardim-de-infância: a utilização do computador*. Comunicação oral apresentada no II Congresso Internacional TIC e Educação. Disponível em: <http://ticeduca.ie.ul.pt/atas/pdf/134.pdf>.
- Aretio, L. G. (2001). *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*. Barcelona: Ariel.
- Aretio, L., Corbella, M., Díaz, J., Blanco, M. & Pérez, M. (2010). Concepción y tendencias de la educación. *REOP*, 21(2), 240-250.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barros, D. (2012). Estilos de aprendizagem em plataformas digitais. In J. A. Moreira, A. Almeida, & A. Monteiro. *Educação Online: pedagogia e aprendizagem em plataformas digitais*. (pp.79-96). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Barroso, M. & Coutinho, C. (2009). Googledocs: uma experiência de trabalho colaborativo com alunos do 8º ano de escolaridade. *Prisma.com*, 8, 47-62
- Bates, T. (2007, janeiro). The implications of Web 2.0 for teaching and learning in a knowledge-based society. Comunicação oral apresentado no BDRA International

- Conference: Learning Futures. Leicester, U.K. Disponível em <http://www.tonybates.ca/wp-content/uploads/leicester.pdf>.
- Bates, T. (2011). Understanding Web 2.0 and its implications for e-Learning. In M. J. W. Lee & C. McLoughin (Ed.). *Web 2.0 based e-Learning: applying social informatics for tertiary teaching* (pp.21-41). New York: IGI Global
- Bates, T. (2013). *Discussing design models for hybrid/blended learning and the impact on the campus*. Disponível em <http://goo.gl/f8WHiL>
- Belo, M. (2012). *Educação sexual em meio escolar: perspectivas dos professores*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Bentley, K. & Collins, S. (2007). The evolution of web conferencing. *Educause Review*. Disponível em <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/DEC0705.pdf>.
- Bernardi, M. (1985). *A (des)educação sexual*. São Paulo: Summus.
- Bernardino, H. S. (2011). A tutorial na EaD: os papéis e a relevância do tutor. *Paidéia*, 2(4). Disponível em <http://goo.gl/rDqopL>.
- Bogdan, R. & Biklen, S.K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Börjesson, C. (2012). *Tecnologias de informação e crimes sexuais contra menores – o abuso sexual de menores e a internet*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Católica Portuguesa, Porto.
- Botelho, A.T. (2009). *As tecnologias de informação e comunicação na formação inicial de professores em Portugal: uma prática educativa na Escola Superior de Educação João de Deus*. (Tese de doutoramento não publicada). Universidade de Málaga, Málaga.
- Bottentuit Junior, J. B. & Coutinho, C. P. (2007). A educação a distância para formação ao longo da vida na sociedade do conhecimento. In A. Barca, M. Peralbo, A. Porto, B. Silva, & L. Almeida (Eds.). *Libro de actas del Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía*. (pp.613-623). A Coruña: Universidade da Coruña.
- Bottentuit Junior, J. B. & Coutinho, C. P. (2008). Do e-learning tradicional para o e-learning 2.0. *Paidéia*, 1(2). Disponível em <http://goo.gl/jpgRf3>.
- Bottentuit Junior, J., Lisboa, E. & Coutinho, C. (2011). Google educacional: utilizando ferramentas Web 2.0 em sala de aula. *Educaonline*, 5(1), 17-44.

- Brito, R. (2010). As TIC no jardim-de-infância: práticas de educadores de infância e crianças portuguesas. In Rocha et al. (Eds.). *Atas da CISTI 2010, 5ª Conferência Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação*. (pp.264-268). Santiago de Compostela: USC.
- Brito, R. (2012, novembro/dezembro). *Opiniões e intenções de futuros educadores de infância/professores sobre a integração das TIC na sua prática profissional*. Comunicação oral apresentada no II Congresso Internacional TIC e Educação. Disponível em: <http://ticeduca.ie.ul.pt/atas/pdf/325.pdf>
- Buzzetto-More, N. A. (2008). Student perceptions of various e-learning components. *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects*, 4, 114-135.
- Cabanas, M. I. & Vilarinho, L. (2007, novembro). Educação a distância: tutor, professor ou tutor-professor? Comunicação oral apresentada no 5º Encontro de Educação e Tecnologias de Informação e Comunicação, Rio de Janeiro. Disponível em: <http://etic2008.files.wordpress.com/2008/11/unesamariainmaculada.pdf>.
- Calado, L. F. (2011). *Educação sexual no 1º ciclo do ensino básico: concepções dos professores de um agrupamento de escolas*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Carvalho, G., Tracana, R., Araújo, E., Caldeira, A. & Berger, D. (2010). Percepção de professores de 15 países sobre educação para a saúde e para a sexualidade. In H. Pereira, L. Branco, F. Simões, G. Esgalhado & R. M. Afonso (Eds). *Educação para a Saúde, Cidadania e Desenvolvimento Sustentado* (pp. 80-92). Covilhã: UBI.
- Castells, M. (1999). *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra.
- Castells, M. (2004). *A galáxia da Internet*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castro, G. J., Bastos, T. S. & Vargas, L. M. (2012, setembro). *Webconferência: auxiliando na diminuição da distância transacional na EaD*. Comunicação apresentada no 18º Congresso de Educação a Distância. São Luis, MA. Disponível em <http://www.abed.org.br/congresso2012/anais/168c.pdf>.
- Chagas, I., Faria, C., Mourato, D., Pereira, G. & Santos, A. (2012). Problem-based learning in an online course of health education. *European Journal of Open Distance Learning*. Disponível em <http://goo.gl/74PXF4>.
- Chagas, I., Faria, C., Mourato, D., Pereira, G. & Santos, A. (2010). Utilização da aprendizagem por problemas numa disciplina on-line de educação para a saúde. In

- J. Sánchez (Ed.). *Atas do Congresso IberoAmericano de Informática Educativa* (pp. 282-287). Santiago, Chile: Universidad de Chile. Disponível em: www.tise.cl/2014BETA/img/TISE2010.pdf.
- Chagas, I., Pereira, G., Rebola, F., Mourato, D. & Faria, C. (2009, setembro). *Aprendizagem por problemas: Um método centrado no aluno e promotor do trabalho colaborativo*. Workshop apresentada no XIII Encontro Nacional de Educação em Ciências. ESE Castelo Branco, Castelo Branco.
- Chagas, I. (1993). Aprendizagem não formal/formal das ciências: Relações entre museus de ciência e escolas. *Revista de Educação*, 3(1), 51-59.
- Chagas, I (2007). Educação sexual em contexto escolar. Possíveis papéis das tecnologias de informação e comunicação. *Doxa. Revista Paulista de Psicologia e Educação*, 11(1/2), 93-100.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Londres: Routledge.
- Chauí, M. (1984). *Repressão sexual: essa nossa (des)conhecida*. S. Paulo: Brasiliense S.A.
- CNE – Conselho Nacional de Educação. (2009). Parecer n.º 2/2009 – Parecer sobre os projetos de lei relativos ao regime de aplicação da Educação Sexual nas escolas. Disponível em <http://dre.pt/pdf2sdip/2009/04/078000000/1626216265.pdf>.
- Collins, R., Martino, C., & Shaw, R. (2011). *Influence of new media on adolescent sexual health: evidence and opportunities*. Disponível em: <http://aspe.hhs.gov/hsp/11/AdolescentSexualActivity/NewMediaLitRev/>.
- Comissão Europeia (2010). *Uma agenda digital para a Europa*. Disponível em <https://infoeuropa.euroid.pt/registo/000043826/documento/0001>
- CONFAP – Confederação Nacional das Associações de Pais (2005). *Posição da APF sobre os pareceres do CNE e do GTES*. Disponível em: http://www.confap.pt/desenv_noticias.php?ntid=439.
- Costa, F. A. (2011). Um breve olhar sobre a relação entre as tecnologias digitais e o currículo no início do século XXI. In P. Dias & A. J. Osório. *Aprendizagem (in) formal na web social*. (pp. 119-142). Braga: Centro de Competência da UM.
- Costa, F. A., Rodriguez, C., Cruz, E., & Fradão, S. (2012). *Repensar as TIC na educação* Lisboa: Santilhana.

- Costa, P., & Chagas, I. (2011). Developing digital resources for science secondary education using newspaper information. *International Journal of Computer Applications Proceedings on Design and Evaluation of Digital Content for Education (DEDCE)* (1), 37-43.
- Corteen, K. (2006). Schools' fulfilment of sex and relationship education documentation: three school-based case studies. *Sex Education*, 6(1), 77-99.
- Coutinho, C. P. (2008). Web 2.0: uma revisão integrativa de estudos e investigações. In A. A. Carvalho (Org.). *Actas do encontro sobre Web 2.0* (pp. 72-87). Braga: CIEd
- Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches*. Londres: Sage.
- Delgado, V. (2013). *Tecnologias ubíquas nas aulas de ciências naturais: da surpresa à valorização plena. Um estudo longitudinal*. (Tese de Doutoramento não publicada). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa
- Del Campo, A. & Fávero, M. (2012). A prevenção do abuso sexual a menores. *Terapia Sexual*, 15(1), 73-91.
- Del Rio, C. (2010). *Educação sexual do 0 aos 6 anos: quando e como abordar*. Lisboa: Papa Letras.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2006). A disciplina da pesquisa qualitativa. In N. Denzin & Y. Lincoln. *O planeamento da pesquisa qualitativa. Teorias e abordagens* (pp. 15-41). Porto Alegre: Artmed.
- Dias, J., Santos, T., & Oliveira Junior, W. (2013, maio/junho). *Expressão da sexualidade na música: "ultrapassando" a barreira da repressão*. Comunicação apresentada no XIII Congresso Brasileiro de Psicoterapias Corporais. Curitiba, PR.
- Dias, P. (2004). Desenvolvimento de objectos de aprendizagem para plataformas. *Actas do VII Congresso Iberoamericano de Informática Educativa*. (pp. 3-12). Monterrey, México.
- Díez Gutiérrez, E. (2007). El género de la violencia en los videojuegos y el papel de la escuela. *Revista de Educacion*, (342), 127-146.
- Díez Gutiérrez, E., González, R. C., & Flórez, R. (2008). La cultura sexista y la violencia en los videojuegos. *Mal-estar e Subjetividade*, 8(1), 13-32.
- Downes, S. (2006). *Learning networks and connective knowledge*. Disponível em: <http://it.coe.uga.edu/itforum/paper92/paper92.html>.

- Duarte, T. (2009). *A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica)*. CIES e-working paper nº 60/2009. Disponível em: http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP60_Duarte_003.pdf.
- Duarte, P. & Meireles-Coelho, C. (2011). Educação e literacia sexual: representações de professores (estudo de caso). In C. Reis & F. Neves (Coord.). *Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. (pp. 231-236). Guarda: Instituto Politécnico da Guarda.
- Eisenstein, E. (2013). Desenvolvimento da sexualidade da geração digital. *Adolescente e Saúde*, 10(1), 61-71.
- Fávero, M. (2003). *Sexualidade infantil e abusos sexuais a menores*. Lisboa: Climepsi.
- Fávero, M., Meneses, J., & Bilimória, H. (2011). Atitudes dos professores e educadores face à implementação da educação sexual na escola. *Terapia Sexual*, 14(1), 73-56.
- Figueiredo, C. C. (2011). *Redes sociais e políticas: genealogia das políticas públicas de educação sexual*. (Tese de Doutoramento não publicada). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Figueiró, M. N. (2001). *Educação sexual: retomando uma proposta, um desafio*. Londrina: Ed. UEL.
- Figueiró, M. N. (Org.) (2009a). *Educação sexual: múltiplos temas, compromissos comuns*. Londrina: UEL.
- Figueiró, M. N. (2009b). Sexualidade e afetividade: implicações no processo de formação do educando. In M. N. Figueiró (Org.). *Educação Sexual: em busca de mudanças*. (pp. 187-207). Londrina: Ed.UEL.
- Fong, V. (2008). Subjectivity. In: *Foundations of qualitative research in education*. Disponível em <http://goo.gl/4OaNsx>.
- Foucault, M. (1987). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes.
- Foucault, M. (1988). *História da sexualidade: a vontade de saber*. S. Paulo: Graal.
- Foucault, M. (1996). *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola.
- Foucault, M. (2002). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal.
- Frade, A., Marques, A., Alverca, C., & Vilar, D. (2010). *Educação sexual na escola: guia para professores, formadores e educadores*. Lisboa: Texto.
- Freire, P. (1982). *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (1983). *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- Freire, P. (1995). *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'Água.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2006). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. S. Paulo: Paz e Terra.
- Freitas, D. L. (2012). Pressupostos de uma formadora em educação sexual: lições de Prática. Que rastros temos deixado pelo caminho? *Contexto & Educação*, 27(88), 35-61.
- Freitas D. & Chagas, I. (2013). Educação sexual em Portugal: a formação de professores como caminho. Um relato de experiências. In: A. Rabelo, G. Pereira, & M. Reis (Orgs.). *Formação docente em gênero e sexualidade: entrelaçando teorias, políticas e práticas*. Rio de Janeiro: FAPERJ.
- Freitas, D., Chagas, I., & Fávero, M. (2014, no prelo). *A webconferência e a criação de ambientes online não formais na formação de professores e professoras em educação sexual: o caso da WebEducaçãoSexual2013*.
- Frias, A. & Teixeira, F. (2013). Campanhas de prevenção da infecção VIH/SIDA: analisando modos de educar a sexualidade e gênero. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 8(4), 889- 899.
- Gadotti, M. (2005). *A questão da educação formal/não formal*. Institut International des Droites de L'enfant (IDE). Sion, Suíça. Disponível em: www.paulofreire.org/pub/Institu/.../Educacao_formal_ao_formal_2005.pdf
- Garcia, V. A. (2009). *A educação não-formal como acontecimento*. (Tese de Doutorado não publicada). Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Garrison, D., & Kanuka, H. (2004). Blended learning: uncovering its transformative potential in higher education. *Internet in Higher Education*, 7, 95-105.
- Gava, T., Menezes, C., Cury, D. (2003). Applying concept maps in education as a metacognitive tool. In Proceedings of the 3rd International Conference on Engineering and Computer Education. Vol 1 (pp. 127-135). Santos, SP: COPEC.
- Gerhardt, T., & Silveira, D. (2009). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: UFRS.
- Gomes, M. J. (2005a). E-Learning: reflexões em torno do conceito. In P. Dias & C. Freitas (Orgs.). *Challenges'05: Atas do Congresso Internacional sobre Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação*. (pp. 229-236). Braga: Centro de Competência da Universidade do Minho.

- Gomes, M. J. (2005 b). *Desafios do e-learning: do conceito às práticas*. In L. Almeida & B. Silva (orgs.). *Actas do VIII Congresso GalaicoPortuguês de PsicoPedagogia*. (pp. 66-76). Braga: CIEd/IEP/UM.
- Gomes, M. J. (2008). Reflexões sobre a adopção institucional do e-learning: novos desafios, novas oportunidades. *Revista E-Curriculum*, 3(2). Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/8678>.
- Gomez, G., Flores, J., & Jiménez, E. (1996). *Metodologia de la investigacion cualitativa*. Malaga: Ediciones Aljibe.
- Gómez-Zapiain, J., Barón, M. J., & Camarero, A. (2013). *Sexualidad en los adolescentes de la Comunidad Autónoma Vasca. Perfiles de comportamiento sexual de los y las adolescentes vascos y estado de la educación sexual en la educación secundaria obligatoria del País Vasco*. Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- GTES – Grupo de trabalho de Educação Sexual. (2005). *Relatório preliminar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- GTES – Grupo de trabalho de Educação Sexual. (2007a). *Relatório de progresso*. Lisboa: Ministério da Educação.
- GTES – Grupo de trabalho de Educação Sexual. (2007b). *Relatório final*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Guareschi, P., & Biz, O. (2005). *Mídia, educação e cidadania: tudo o que você deve saber sobre a mídia*. Petrópolis: Vozes.
- Guerra, I. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentidos e formas de uso*. Lisboa: Editora Principia.
- Guimarães, I. (1995). *Educação sexual na escola: mito e realidade*. S. Paulo: Mercado de Letras.
- Haffner, D. W. (2005). *A criança e a educação sexual*. Lisboa: Presença.
- Herd, G. (2006). Alfabetismo sexual, pánicos morales y barreras políticas para el ejercicio de los derechos sexuales en los Estados Unidos. In C. Cáceres, G. Careaga, T. Frasca, & M. Pecheny. *Sexualidad, estigma y derechos humanos - desafíos para el acceso a la salud en América Latina*. (pp. 377-390). Lima: FASPA/UPCH.

- Hessel, A. (2010). Aprendizagem colaborativa com o uso de webconferência. *International Journal of Collaborative Open Learning*, 1. Disponível em: <http://www.open.edu/openlearnworks/mod/page/view.php?id=35774>.
- IBOPE Media (2012). *Hábitos de mídia e investimento publicitário em 2011*. Disponível em: <http://goo.gl/mpq7N>.
- Jelfs, A., Richardson, J. T., & Price, L. (2009). Student and tutor perceptions of effective tutoring in distance education. *Distance Education*, 3(30), 419-441.
- Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V., & Freeman, A. (2014). *NMC Horizon Report: 2014 higher education edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium.
- Jorge, I. (2012). Um questionário sobre as percepções dos estudantes acerca da importância das tarefas da e-tutoria: diferenças de género, idade, formação académica e experiência tecnológica. *Educação, Formação & Tecnologias*, 5(1), 17-32.
- Jornal Oficial da União Europeia (2008). *Recomendação do parlamento europeu e do conselho de 23 de Abril de 2008 relativa à instituição do Quadro Europeu de Qualificações para a aprendizagem ao longo da vida*. Disponível em <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:PT:PDF>.
- Kirby, D. (2002). Effective approaches to reducing adolescent unprotected sex, pregnancy, and childbearing. *Journal of Sex Research*, 39(1), 51-57.
- Kirby, D., & Laris, R. (2006). *Sex and HIV education programs for youth: their impact and important characteristics*. *Family Health International*. Disponível em: <http://www.sidastudi.org/resources/inmagic-img/dd2891.pdf>.
- Kirby, D., Laris, R., & Roller, L. (2006). *Sex and HIV education programs for youth: their impact and important characteristics*. Scotts Valley, CA: ETR Associates.
- Lagarto, J. & Andrade, A. (2009). Sistema de gestão de aprendizagem em e-learning. In G. Miranda (Org). *Ensino online e aprendizagem multimédia*. (pp. 56-80). Lisboa: Relógio D'Água.
- Lajoso, C. (2011). *Desenvolvimento profissional dos professores: estudo de caso no âmbito da COIED*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Católica Portuguesa, Porto.
- Lévy, P. (2010). *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34.

- Lincoln, Y., & Guba, E. (2006). Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. In N. Denzin & Y. Lincoln. *O planejamento da pesquisa qualitativa. Teorias e abordagens* (pp. 170 – 192). Porto Alegre: Artmed.
- Livingstone, S. & Haddon, L. (2012). *EU Kids Online II: enhancing knowledge regarding European children's use, risk and safety online*. London: The London School of Economics and Political Science.
- Loch, B. & Reushle, S. (2008). The practice of web conferencing: Where are we now? In *Hello! Where are you in the landscape of educational technology? Proceedings ascilite Melbourne 2008*. (pp.562-571). Disponível em: <http://www.ascilite.org.au/conferences/melbourne08/procs/loch.pdf>
- Lofgren-Martenson, L. (2012). “I want to do it right!” A pilot study of Swedish sex education and young people with intellectual disabilities. *Sexuality & Disability*, 30(2), 209-225.
- López, F. (2005). *La educación sexual*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- López, F., & Fuertes, A. (1999). *Para compreender a sexualidade*. Lisboa: APF.
- Loureiro, R. (2003). *Indústria cultural e educação em “tempos pós-modernos”*. Campinas: Papirus.
- Louro, G. (2001). Pedagogias da sexualidade. In: G. Louro (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. (pp. 7-34). Belo Horizonte: Autêntica.
- Ludke, M., & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Machado, C., & Gomes, M. J. (2011). Adoção de práticas de e/b-learning no ensino superior: um estudo de caso. *Revista Iberoamericana de Informática Educativa*, 14, 25-35.
- Maia, A. (2011). Educação sexual e sexualidade no discurso de uma pessoa com deficiência visual. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 6(3), 90-101.
- Maia, A. & Aranha, M. (2005). Relatos de professores sobre manifestações sexuais de alunos com deficiência no contexto escolar. *Interação em Psicologia*, 9(1), 103-116.
- Malinowsky, B. (1973). *Sexo e repressão na sociedade selvagem*. Petrópolis: Vozes.
- Malinowsky, B. (1982). *A vida sexual dos selvagens*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

- Marinho, S., Anastácio, Z., & Carvalho, G. (2010, dezembro). *Avaliação de projetos de educação sexual na perspectiva da promoção da saúde*. Comunicação oral apresentada no 3º Congresso Nacional de Educação para a Saúde, Covilhã.
- Marinho, S. R. (2014). *Conhecer para agir: concepções de professores e de alunos do ensino básico sobre sexualidade e educação sexual*. (Tese de Doutoramento não publicada). Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga
- Marsh, D. (2012). *Blended learning creating learning opportunities for language learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Marques, A., Vilar, D., & Forreta, F. (2002). *Educação sexual no 1º ciclo: um guia para educadores e formadores*. Lisboa: Texto Editora.
- Martinho, D. & Jorge, I. (2012). B-learning no Ensino Superior: as perceções dos estudantes sobre o ambiente de aprendizagem online. *Paidéia*, 3(6). Disponível em <http://revistapaideia.unimesvirtual.com.br/index.php?journal=paideia&page=article&op=view&path%5B%5D=243>.
- Martino, S. (2006). *Exposure to degrading versus nondegrading music lyrics and sexual behavior among youth*. Disponível em: <http://pediatrics.aappublications.org/content/118/2/e430.full>.
- Martins, D. & Jorge, I. (2014). Um estudo para a identificação das áreas de investigação em ensino a distância consideradas prioritárias em Portugal. *Educação, Formação & Tecnologias*, 7 (1), 61-79.
- Matos, M. G., Reis, M., Ramiro, L., Borile, M., Berner, E., Vazquez, S., Gonzales, E., Messias, J., Eisenstein, E, Pons, J., Tuzzo, R., Livia, J., Salazar, G, Vilar, D., & Equipa Aventura Social. (2009). Educação sexual em Portugal e em vários países da América Latina. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 10(1), 149-158.
- Matos, M., Reis, M., Ramiro, L., Ribeiro, J. & Leal, I. (2014). Educação sexual em Portugal: legislação e avaliação da implementação nas escolas. *Psicologia, Saúde e Doenças*, 15(2), 335-355.
- McGuire, B. & Bayley, A. (2011). Relationships, sexuality and decision-making capacity in people with an intellectual disability. *Current Opinion in Psychiatry*, 24 (5), 398-402.
- Mead, M. (1974). *Adolescencia y cultura en Samoa*. Buenos Aires: Paidós.

- Medeiros, S. M. (2012). *A mídia televisiva e a escola: um olhar sobre a influência de mensagens da televisão na vida escolar de adolescentes de Santa Luzia-PB*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Lusófona, Lisboa.
- Meirinhos, M. (2006). *Desenvolvimento profissional docente em ambientes colaborativos de aprendizagem a distância: estudo de caso no âmbito da formação contínua*. (Tese de doutoramento não publicada). Universidade do Minho, Braga.
- Melo, S. (2004). O invólucro perfeito: paradigmas de corporeidade e formação de educadores. In: P. Rennes (Org.). *Sexualidade e educação: Aproximações necessárias*. (pp. 73-113) São Paulo: Arte e Ciência.
- Morais, N. & Cabrita, I. (2008). B-Learning: impacto no desenvolvimento de competências no ensino superior politécnico. *Revista de Estudos Politécnicos*, VI, (9).
- Morgan, R., Hurst, L., & Streff, B. (2010). The evolving use of web-conferencing technology in childcare. *Practitioner Education*. Disponível em: <http://www2.ed.gov/about/inits/ed/earlylearning/public-comments-chicago.pdf>
- Monteiro, N., Pereira, V., & Piscalho, I. (2010). Educação para a sexualidade: as representações sociais das educadoras de infância. *Interações*, 6(14), 98-119.
- Moore, M. (1993). Theory of transactional distance. In: D. Keegan (Ed.). *Theoretical principles of distance education*. (pp. 22-38). Londres: Routledge.
- Moore, M. (2006, outubro). Moore's theory of transactional distance. Palestra proferida na conferência de Eden – European Distance Education Network. Disponível em: http://www.eden-online.org/contents/conferences/research/barcelona/Michael_Moore.ppt
- Moore, M. G. & Kearsley, G. (2007). Educação a distância: uma visão integrada. São Paulo: Thon Learning,
- Moreira, A. F. (1992). Currículo e controle social. *Teoria & Educação*, 2, 12-27.
- Morrison, D. (2013). *Is blended learning the best of both worlds?* Disponível em <http://goo.gl/qdcSUF>.
- Moukarzel, M. (2003). *Sexualidade e deficiência: superando estigmas em busca da emancipação*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Faculdade de Educação da Universidade de Campinas, Campinas.
- Moura, C. S. (2009). *Um novo caminho na formação: curso de formação pedagógica inicial de formadores na modalidade b-learning*. (Dissertação de Mestrado em

- Ciências da Educação). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Nápoles, A. (2002). *A escola e a educação sexual: uma aposta na formação de professores*. (Dissertação de mestrado não publicada). Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Navarro, Y. (2012). Percepción de la sexualidad y el amor en una muestra de personas con discapacidad intelectual: aportaciones para la elaboración de programas de educación sexual de calidad. *Informació Psicológica*, (103), 15-30.
- Nóvoa, A. (2007). O regresso dos professores. In Ministério da Educação (Ed.). *Portugal 2007. Conferência desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Nunes, C. (1987). *Desvendando a sexualidade*. Campinas: Papirus.
- Nunes, C. (1996). *Filosofia, sexualidade e educação: as relações entre pressupostos éticos-sociais e histórico-culturais presentes nas abordagens institucionais sobre educação sexual escolar*. (Tese doutoramento não publicada). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Nunes, C. & Silva, E. (2006). *A educação sexual da criança: polémicas do nosso tempo*. Campinas: Autores Associados.
- Nunes, C. M. (2007). A importância dos afetos. *Theologica*, 42 (2), 267-294.
- Nunes, C. M. (2012). *O que é o Moodle? Comunidade Moodle Portuguesa*. Disponível em: <http://moodlept.educom.pt>.
- Oliveira, M. T., & Chagas, I. (2010). Investigação em educação sexual em Portugal. In F. Teixeira et al. (Orgs). *Sexualidade e educação sexual. Políticas educativas, investigação e práticas* (pp. 139-167). Braga: Edições CIED.
- Oliveira, C. M. (2013). *Aprendizagem em ambientes b-learning – uma abordagem na formação contínua de professores*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- OMS (2002). *Growing in Confidence: Programming for Adolescent health and Development – Lessons from eight countries*. Department of Child and Adolescent Health and Development.
- Disponível em: http://whqlibdoc.who.int/hq/2002/WHO_FCH_CAH_02.13.pdf

- O'Reilly, T. (2005). *What is web 2.0? Design patterns and business models for the next generation of software*. Disponível em <http://goo.gl/reCXqY>.
- Parcianello, L. & Konzen, P. C. (n.d.). *Docência no ensino superior: o uso das novas tecnologias na formação de professores na licenciatura*. Disponível em: <http://goo.gl/bECafi>.
- Pereira, I. M. (2004). *Concepções e obstáculos de aprendizagem no estudo da reprodução humana em crianças do 1º C.E.B. do meio rural*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho, Braga.
- Pereira, S. M. (2011). *Educação sexual em meio escolar: o caso de uma escola do Porto*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Faculdade de Psicologia e Ciência da Educação. Universidade do Porto, Porto.
- Pereira Junior, L. (Org.). (2005). *A vida com a televisão: o poder da televisão no cotidiano*. S. Paulo: SENAC.
- Pesce, L., Hessel, A., & Bruno, A. R. (2010). *Experiências com webconferência: a constituição de comunidades de aprendizagem*. Disponível em: <http://goo.gl/56EFvf>.
- Phillips, R., Gosper, M., McNeill, M., Woo, K., Preston, G. & Green, D. (2007). Staff and student perspectives on web based lecture technologies: Insights into the great divide. Disponível em: <http://www.ascilite.org.au/conferences/singapore07/procs/phillips.pdf>
- Plano Tecnológico de Educação (2007). *Competências em TIC. Estudo de Implementação*. Disponível em: <http://goo.gl/BFv8J4>
- Ponte, J. (1994). O estudo de caso na investigação em educação matemática. *Quadrante*, 3, (1), 3-17.
- Ponte, C., Jorge, A., Simões, J. & Cardoso, D. (2012). Crianças e Internet em Portugal: acessos, usos, riscos, mediações: resultados do Inquérito Europeu Eu Kids Online. Disponível em: <http://www.fcsh.unl.pt/eukidsonline/>
- Portela, R., Mercês, K., Guimarães, S., & Nufer, N. (2011, setembro). *O sexismo nas músicas de pagode em Salvador: discutindo a violência contra a mulher em sala de aula*. Comunicação oral apresentada no Seminário Internacional Enlaçando Sexualidades. Salvador, Bahia. Disponível em:

- <http://nugsexdiadorim.files.wordpress.com/2011/12/o-sexismo-nas-mc3basicas-de-pagode-em-salvador-discutindo-a-violencia-contra-a-mulher-em-sala-de-aula.pdf>.
- Portugal (2010). Portaria 190-A/2010. *Diário da República*, 1.^a série, N.º 190, 29 de Setembro de 2010.
- Portugal (2009). Lei n.º 60/2009 de 6 de Agosto. *Diário da República*, 1.^a série, N.º 151.
- Price, L., Richardson, J. T., & Jelfs, A. (2007). Face-to-face versus online tutoring support in distance education. *Studies in Higher Education*, 32(1)1–20.
- Prensky, M. (2001). *Digital natives, digital immigrants*. Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Pretto, N. L. & Riccio, N. C. (2010). A formação continuada de professores universitários e as tecnologias digitais. *Educar em Revista*, 37, 153-169.
- Comissão Europeia (2008). Competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida. Quadro de Referência Europeu. Disponível em: http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/90DBE647-5CB6-4846-B88F-101180D9E425/4890/TheEQFforlifelonglearning_brochure_PT.pdf
- Ramiro, L. & Matos, M. (2008). Percepções de professores portugueses sobre educação sexual. *Revista de Saúde Pública*, 42(4), 684-692.
- Ramiro, L., Reis, M., Matos, M., & Alves Diniz, J. (2013). Percepções de professores e pais/mães sobre educação para a saúde e educação sexual na família e nas escolas portuguesas. *Saúde Reprodutiva, Sexualidade e Sociedade*, (3), 37-45.
- Rego, B., Gomes, C. A., & Silva, M. J. (2008). A formação contínua de educadores e professores do 1º Ciclo em Tecnologias da Informação e Comunicação: Bases para um paradigma conceptual de formação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 42 (2), 29-50.
- Reis, M. H. (2004). Os professores como actores na implementação da Educação Sexual nas escolas: uma experiência portuguesa. *Revista Eletrónica de Ciências da Educação*, 3(2). Disponível em: <http://189.16.45.2/ojs/index.php/reped/article/view/544/426>.
- Reis, M. H. & Vilar, D. (2004). A implementação da educação sexual na escola: atitudes dos professores. *Análise Psicológica*, 4(22), 737-745.

- Robertson, L. A., McAnally, H., & Hancox, R. (2013). Childhood and adolescent television viewing and antisocial behavior in early adulthood. *Pediatrics*, 131(13), 439-446.
- Rossi, C. R. & Freitas, D. L. (2014). As tecnologias de informação e comunicação – TIC na formação de professores em educação sexual: o caso das e-oficinas na I COES. *Revista Educação: Teoria e Prática*, 24(45), 96-118.
- Rossi, C., Freitas, D. & Chagas, I. (2012). A formação continuada de professores(as) no Brasil e Portugal: reflexões acerca da educação sexual nas instituições escolares. *Elo* (19), 35-40.
- Runa, A. (2013). *B-learning e expressão de emoções na formação de adultos: contributo para a mudança de práticas no paradigma de ensino*. (Tese doutoramento não publicada). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Saavedra, L., Nogueira, C., & Magalhães, S. (2010). Discurso de jovens adolescentes portugueses sobre sexualidade e amor: implicação para a educação sexual. *Educação & Sociedade*, 31(110), 135-156.
- Salmon, G. (2002). *E-moderating: The key to teaching and learning online*. Londres: Kogan Page.
- Salmon, G. (n.d.). *The five stage model*. Disponível em <http://goo.gl/3Qo4ye>.
- Sánchez, (2003). Integración curricular de TICs: concepto y modelos. *Revista Enfoques Educativos*, 5 (1), 51-65.
- Santos, A. (2009). *Formação contínua a distância para professores de ciências do ensino secundário. Um contributo para a sua implementação em Angola*. Projeto de doutoramento. Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Santos, A. (2010). *Educação Para Sexualidade: paradigmas em escolas portuguesas*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Savin-Baden M., Tombs C., Poulton, T., Conradi, E., Kavia, S., Burden, D., & Beaumont, C. (2011). An evaluation of implementing problem-based learning scenarios in an immersive virtual world. *International Journal Medical Education*, 2, 116-124.
- Selwyn, N. (2011). Em defesa da diferença digital: uma abordagem crítica sobre os desafios curriculares da Web 2.0. In P. Dias, & A. J. Osório (Org). *Aprendizagem (In)Formal na web social*. (pp. 35-62). Braga: Centro de Competência da Universidade do Minho.

- Serrão, C. (2009). *Práticas de educação sexual em contexto escolar: factores preditores do envolvimento dos professores na promoção da Educação Sexual*. (Tese de doutoramento não publicada). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Shea, V. (1994). *The core rules of netiquette are excerpted from the book Netiquette*. Disponível em <http://www.albion.com/netiquette/corerules.html>
- Silva, L. (2013). *Existe afetividade na educação a distância – EaD. Você sabia?* Disponível em <http://www.educacao-a-distancia.com/existe-afetividade-na-ead-educacao-a-distancia-voce-sabia>.
- Silva, M. I. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Silva, M. (Org.) (2010). *Sexualidade começa na infância*. S. Paulo: Casa do Psicólogo.
- Silva, T. (1999). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autentica.
- Sobral, S. (2008). *B-learning em disciplinas introdutórias de programação*. (Tese de Doutorado não publicada). Universidade do Minho, Braga.
- Souto, E. & Vilar, D. (2008). *A educação sexual no contexto da formação profissional*. Lisboa: IIEFP.
- Souza, A. M. (2006). *Aparelho reprodutor: concepções e obstáculos de aprendizagem em crianças do 1º CEB: um estudo de caso em meio urbano*. (Tese de Mestrado não publicada). Universidade do Minho, Braga.
- Stacey, E. & Gerbic, P. (2008). Success factors for blended learning. In Hello! Where are you in the landscape of educational technology? *Atas do Ascilite, Melbourne*. Disponível em: <http://www.ascilite.org.au/conferences/melbourne08/procs/stacey.pdf>.
- Strasburger, V., Jordan, A., & Donnerstein, E. (2012). Children, adolescents, and the media: health effects. *Pediatric Clinics of North America*, 59(3), 533-87. doi:10.1016/j.pcl.2012.03.025
- Street, H. (2007). *Factors influencing a learner's decision to drop-out or persist in higher education distance learning*. Disponível em: <http://goo.gl/p1lD4e>.
- Suplicy, M. (1999). *Papai, mamãe e eu: o desenvolvimento sexual da criança de zero a dez anos*. São Paulo: FTD.

- Teixeira, F., & Marques, F. (2010, janeiro). *Sexualidade e género na publicidade*. Comunicação oral apresentada no Seminari de Formació per a l'Ensenyament de les Ciències CESIRE-CDEC Departament d'Educació, Barcelona. Disponível em: http://srvcnpbs.xtec.cat/cdec/images/stories/WEB_antiga/formacio/pdf/sfece/0910/Segonasessio/ResumSfecFTeixeira2cat.pdf.
- Teixeira, F., & Marques, F. (2012). A educação em sexualidade e os media. *Elo*, (19), 15-21.
- Toledo, L., Rocha, M. A., Dermmam, M., Damin, M., & Pacheco, M. (2014). *Manual para o uso não sexista da linguagem: O que bem se diz bem se entende*. Porto Alegre: Governo do Estado de Rio Grande do Sul.
https://www.ubi.pt/Ficheiros/Entidades/GCI/Manual%20Ling%20Nao%20Sexista%20na%20Educacao_Forum%20Mundial%20Educacao.pdf
- Tuckman, B. (2002). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Valente, L., Moreira, P., & Dias, P. (2009). Moodle: moda, mania ou inovação na formação? In L. Alves, D. Barros, & A. Okada (Org.). *Moodle: estratégias pedagógicas e estudos de caso*. (pp. 35-54). Salvador: EDUNED.
- Vasconcelos, N. (1971). *Os dogmatismos sexuais*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Vaz, J., Vilar, D., & Cardoso, S. (1996). *Educação sexual na escola*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Veiga, L., Teixeira, F., Martins, I., & Meliço-Silvestre, A. (2006). Sexuality and human reproduction: a study of scientific knowledge, behaviours and beliefs of Portuguese future elementary school teachers. *Sex Education*, 6(1), 17-29.
- Vieira, P. C. (2010). *Silêncios simultâneos. Currículo e sexualidade*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga.
- Vilaça, M. T. (2006). *Acção e competência de acção em educação sexual: uma investigação com professores e alunos do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário*. (Tese de Doutoramento não publicada). Universidade do Minho, Braga.
- Vilaça, M. T. (2007). Dos paradigmas de educação para a saúde tradicionais aos paradigmas de capacitação: abordagens metodológicas da educação sexual em Portugal do 7.º ao 12.º ano de escolaridade. *Boletín das ciências*, 20 (64), 97-98.

- Vilar, D. (2002). Contributos para a história da educação sexual em Portugal. In: A. M. Marques, D. Vilar & F. Forreta (Org). *Educação sexual no 1 º ciclo: um guia para professores e formadores*. Lisboa: Texto Editora.
- Vilar, D. (2005). *Falar disso: a educação sexual na família dos adolescentes*. Porto: Afrontamento.
- Vilar, D. (2009). Contributos para a história das políticas de saúde sexual e reprodutiva em Portugal. In A. C. Santos (Ed.). *Representações sobre o aborto: acção colectiva e (i)legalidade num contexto em mudança*. Coimbra: Ecadernos CES. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/e-cadernos/media/ecadernos4/e-cadernos4.pdf>.
- Vilar, D., Ferreira, P., & Duarte, S. (2009). A educação sexual dos jovens portugueses: conhecimentos e fontes. *Educação Sexual em Rede*, 5, 2-53.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação. O processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Vitiello, N. (1995). A educação sexual necessária. *Revista Brasileira de Sexualidade Humana*, 6(1), 15-28.
- Visschers-Pleijers, A., Dolmans, D., Wolfhagen, I., & Van der Leuten, C. (2005). Development and validation of a questionnaire to identify learning-oriented group interactions in PBL. *Medical Teacher*, 27, 375-381.
- Watson, J. (2008). *Blended learning: the convergence of online and face-to-face education*. Vienna, VA: North American Council for Online Learning.
- Werebe, M. (1998). *Sexualidade, política e educação*. Campinas: Autores Associados.
- Yin, R. (2010). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. São Paulo: Bookman.

APÊNDICES

Ficha de Inscrição na Oficina de Formação

Formação de Educadores/as de Infância e de Professores/as do Primeiro Ciclo em Educação em Sexualidade: um desafio que se faz urgente!!!

Formadora: Dilma Lucy de Freitas

A) Dados Pessoais *

Nome:

Data de nascimento: *

Tempo de Serviço: *

Profissão: *

Professor/a do 1º CEB:

Educador/a de Infância:

Contatos: telefônicos e endereço

Email:

Contatos: *

Telemóvel:

Escola em que trabalha: *

Endereço:

Escola em que trabalha *

Distrito e Concelho:

B) Experiência anterior com tecnologias *

Assinale com um X a(s) opção (ões) correta(s)

- ☐ Não tem experiência quanto à utilização das tecnologias
- ☐ Costuma fazer pesquisas na Net ao preparar materiais para os seus alunos
- ☐ Costuma preparar apresentações para os seus alunos
- ☐ Acessa frequentemente à caixa de correio electrónico e responde a seus mails
- ☐ Possui um blogue pessoal

- ☐ Possui página(s) em alguma rede social (Facebook, Orkut etc.)
- ☐ Sabe utilizar (o quê; alguma página em rede social;) no seu trabalho pessoal: *
- ☐ Possui Correio Electrónico (Gmail, Outlook ou outro)
- ☐ Acede à Internet (IE, Firefox ou outro)
- ☐ Utiliza algum Processor de Texto (Word-MS, Writer- ou outro)
- ☐ Utiliza algum Programa de Desenho
- ☐ Faz uso de Programas de Apresentação (PP-MS, Impress- ou outro)
- ☐ Faz uso de Folha de Cálculo (Excell-MS, Calc-OO ou outro)
- ☐ Utiliza o Programa (Move-Maker)
- ☐ Outro Qual

Quanto ao seu trabalho pessoal: *

- ☐ Utiliza tecnologias com seus alunos/as
- ☐ Possui um blog ou uma página na net juntamente com sua turma

C - Experiência anterior com educação sexual: *

- ☐ Participou de alguma formação na área da ES
- ☐ Teve contato com essa temática na sua formação inicial
- ☐ Já realizava trabalhos/projetos sobre ES com seus/as alunos/as
- ☐ Apresenta algum tipo de dificuldade ao trabalhar a respeito dessa temática com seus/as alunos/as
- ☐ Outros(:

D) Quais as razões que o/a levaram a interessar-se por esta Oficina?

Questionário de Educação Sexual

I. Nome da Escola:

II. Idade

- 1: 18 – 25
- 2: 26 – 35
- 3: 36 - 45
- 4: 46 – 55
- 5: +56

III. Sexo:

- 1. Masculino
- 2. Feminino

IV. Situação académica:

a) Formação Inicial:

- 1. Magistério primário
- 3. Licenciatura professores do Ensino Básico - 1.º ciclo
- 4. Licenciatura professores do Ensino Básico - variantes de 2.º ciclo
- 5: Outra situação (indique qual)

Situação Acadêmica:

b) Formação Complementar

- 1. Complemento de Formação em Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico
- 2. Pós-Graduação
- 3. Mestrado
- 4. Doutoramento
- 5. Outra situação (indique qual)

V. Situação profissional:

1. Contratado/Contratada
2. Quadro de Zona Pedagógica
3. Quadro de Agrupamento
4. Outra Situação (Caso você tenha assinalado "Outra situação")

VI. Tempo (em anos) de experiência na profissão:

1. 0 – 5
2. 6 – 10
3. 11 – 15
4. 16 – 20
5. mais de 20

VII. A sua formação inicial foi realizada:

1. No Ensino Superior Universitário
2. Num Instituto Politécnico (Escola Superior de Educação)
3. Outra situação. Indique qual.

VIII. Neste ano, letivo leciona os níveis de (neste/nesses nível/níveis (:)) (Se necessário, pode-se marcar mais de uma opção).

1. Educação de Infância ()
2. 1º CEB ()
3. Outros ()
4. (Caso você tenha assinalado "Outros", indique qual)

IX. No seu curso de formação inicial você teve algum contato com a temática ES?

1. Sim, por meio de disciplina que fazia parte da grade curricular do meu curso
2. Sim, por meio de disciplina optativa

3. Sim, por meio de evento oferecido pela Instituição durante a minha formação inicial
4. Não, em nenhum momento tive contato com temática na formação inicial da minha formação inicial
5. Outra situação
6. (Caso você tenha assinalado "Outros", indique qual)

X. Ainda em relação, assinale à questão anterior, caso tenha tido contato com a temática da ES na sua formação inicial.

1. A ES assegurou-me informações importantes e que em muito contribuíram para a minha prática em sala de aula.
2. A ES assegurou-me algumas informações interessantes, porém, essas pouco contribuíram para o meu trabalho em sala de aula.
3. As informações obtidas foram muito poucas, e em nada contribuíram para o meu trabalho em sala de aula.
4. Não tive contato com essa temática na minha formação inicial.
5. Outra situação
6. Caso você tenha assinalado "Outros", indique qual)

XI. Já realizou alguma ação de formação contínua em ES?

Sim () Não ()

XII. Caso já tenha realizado alguma ação de formação em ES, assinale as afirmações que, de acordo com a sua opinião, correspondam à formação realizada. Os itens A, B,C e D devem ser preenchidos somente por quem participou de alguma formação).

A) Essa formação

1. teve uma carga horária de 25h;
2. teve uma carga horária de 50h;
3. Outra situação

4. Caso você tenha assinalado "Outros", indique qual

B) A realização desse curso deu-se porque:

1. Procurei-a por interesse próprio

2. Foi-me oferecida pela escola

3. Outra situação

(Caso você tenha assinalado "Outros", indique qual)

C) quanto às minhas expectativas, essa formação

1. Correspondeu plenamente às minhas expectativas e contribuiu de forma significativa para a minha prática na escola

2. Foi boa, porém, pouco contribuiu para as mudanças nas minhas aulas

3. Não correspondeu às minhas expectativas, porque os conhecimentos transmitidos não foram trabalhados adequadamente;

4. Outra situação (indique qual).

Caso você tenha assinalado "Outros", indique qual)

D) Nesta formação, que conteúdos desta temática foram trabalhados?

XIII- Já realizou trabalhos de ES com seus alunos/as?

1. Sim, faz parte do projeto pedagógico da escola trabalhar esta temática. ()

2. Sim, porém apenas algumas vezes por minha conta, porque a escola não tem nenhuma proposta de trabalhos em ES no seu projeto pedagógico. ()

3. Sim, mas muito raramente, apenas em situações específicas ()

4. Não, nunca realizei trabalhos de ES com os meus/as alunos/as ()

5. Outra situação. (indique qual).

Caso você tenha assinalado "Outros", indique qual

XIV- Já vivenciou ou presenciou alguma situação em sala de aula envolvendo questões ligadas à sexualidade e à ES?

1. Não, nunca vivenciei ou presenciei nenhuma situação deste tipo com meus/minhas alunos/as.
2. Sim, já vivenciei uma situação desse tipo. (Descreva brevemente a situação e como atuou face a essa situação).
3. Se escolheu o item 2, descreva brevemente a situação de como atuou face à mesma)

XV- Em sua opinião, é importante haver trabalhos voltados para ES nas escolas desde a educação infantil?

1. Sim, porque a educação para a sexualidade é um processo de desenvolvimento como outro qualquer e deve acontecer desde os primeiros anos de vida.
2. Não, porque trabalhar este tema com crianças é muito delicado, envolve muitos valores e o início do processo educativo deve ser de responsabilidade apenas da família.
3. Talvez, pois ainda não tenho muita clareza se esse trabalho deve ou não ser abordado na escola. Fico meio dividido/a em relação a essa questão.

XVI- Na sua escola há projetos de ES?

1. Não. Não há projetos formais de ES.
2. Sim. Há projetos formais de ES.
3. No momento não há projeto formal de ES. Mas anteriormente já houve.
4. Alguns professores trabalham independentemente da escola ter ou não ter projeto formal de ES.

XVII- Se assinalou o item 2, na questão anterior, responda:

De que forma ele foi criado projeto formal de ES da escola e como esse tem desenvolvido?

Se assinalou o item 3, responda: por que o projeto acabou?

Se assinalou o item 4, comente como a ES é encarada pelas famílias, escola e comunidade escolar.

XVIII- Conhece a legislação existente em Portugal acerca da ES na escola?(pode assinalar mais um uma opção)

1. Sim, conheço bem a legislação e procuro colocá-la em prática na minha escola.
2. Sei que há legislação acerca dessa questão, mas sei pouco sobre ela.

3. Sei que há legislação acerca dessa questão, mas desconheço-a totalmente. ()
4. Não tenho conhecimento de que existe uma legislação em Portugal acerca da ES na escola.
5. Na escola já discutimos, em reunião, sobre aspetos da legislação em ES. ()
6. Não há legislação.
7. Outra situação, indique qual.

.....

XIX- Tem alguma dificuldade em desenvolver trabalhos em ES com suas crianças?

Sim () Não ()

XX- Caso tenha respondido sim à questão anterior, assinale as dificuldades com as quais tem enfrentado (pode escolher mais de uma opção)

1. Tenho receio de ir contra os valores das famílias ao abordar aspectos da ES.
2. Não sei como atuar com relação às perguntas das crianças na sala de aula, quando o assunto é ES, porque não tive formação adequadas, nem inicial nem contínua, para abordar estes temas.
3. Não sei o limite até onde posso avançar sobre as questões da ES com as crianças, pois tenho receio de fazer uma abordagem além do seu alcance ou inadequadamente.
4. Recebi uma educação muito repressiva e tenho dificuldades em lidar com as questões relacionadas à sexualidade.
5. Não tenho materiais didático-pedagógicos adequados para trabalhar a ES com as crianças.
6. Não sei o tipo de trabalho que devo ou posso realizar com as crianças nessa área, pois não obtive muitas informações a este respeito durante minha formação inicial e contínua.
7. Outras dificuldades (identifique quais)

XXI- Aponte os conhecimentos adquiridos sobre Educação Sexual que julga importantes para trabalhar com as crianças.

Questionário TIC

1.Nome da escola:

2. Sua idade:

1: 18 – 25

2: 26 – 35

3: 36 - 45

4: 46 – 55

5: +56

3.Sexo

Masculino

Feminino

4. Situação acadêmica:

a) Formação Inicial:

1. Magistério primário

3. Licenciatura em professores do Ensino Básico - 1.º ciclo

4. Licenciatura em professores do Ensino Básico - variantes de 2.º ciclo

5: Outra situação () (indique qual):

Situação Acadêmica:

b) Formação Complementar

1.Complemento de Formação em Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico

2.Pós-Graduação

3.Mestrado

4.Doutoramento

5. Outra situação (indique qual):

5. Tempo (anos) de experiência na profissão:

- 1: 0 – 5
- 2: 6 – 10
- 3: 11 – 15
- 4: 16 – 20
- 5: mais de 20

6. A sua formação inicial foi realizada:

- 1: No Ensino Superior Universitário
- 2: Num Instituto Politécnico (Escola Superior de Educação)
- 3: Outra situação (Indique qual):

7. No presente ano letivo leciona os níveis de: (pode marcar mais de uma opção)

- 1: Educação de Infância
- 2: 1º CEB
- 3: Outra situação (Indique qual):

8. Equipamento informático pessoal: (pode assinalar mais de uma opção)

- 1: Não tenho computador
- 2: Computador
- 3: Impressora
- 4: Equipamento de ligação à Internet
- 5: *Scanner*
- 6: Leitor de DVDs
- 7: Gravador de CDs
- 8: *Pen-drive*
- 9: Outros (indique qual/quais):

9. Aplicações de que dispõe para a sua prática profissional: (pode assinalar mais de uma opção)

- 1: Processador de texto (ex: *Word*, *Publisher*)

- 2: Programas de desenho (ex: Paint, Photoshop)
- 3: Programas de apresentação (ex: Power Point)
- 4: Folha de cálculo (ex: Excell, SPSS)
- 5: Base de Dados (ex: Access, Filemaker)
- 6: Multimédia/CD-ROM
- 7: Ferramentas de criação de sites na Web (ex: Frontpage)
- 8: Web browsers (ex: Netscape, Explorer)
- 9: E-mail
- 10: Chat e fórum
- 11: Software pedagógico
- 12: Sistemas de aquisição e processamento de dados
- 13. Outros (indique qual):

10. Como se fez a sua iniciação no mundo das TIC? (pode assinalar mais de uma opção)

- 1: Ainda não se fez
- 2: Autoformação
- 3: Apoio de familiar/amigo (a)
- 4: Durante o curso superior
- 5: Tem formação superior em informática ou afim
- 6: Ações de formação ligadas ao Ministério da Educação
- 7: Outras ações de formação não contempladas em 6
- 8: De outra forma. (Indique qual):

11. Se realizou ação (ões) de formação em informática, que balanço faz dessa (s) ação (ões) tendo em conta os resultados obtidos quanto ao uso que faz das TIC com seus alunos(as)? (assinale apenas uma opção)

- 1: Não realizei nenhuma ação de formação em informática
- 2: Muito positivo
- 3: Positivo

4: Pouco positivo

5: Nada positivo

12. Em que âmbito foi a maioria das ações de formação em informática que realizou? (assinale apenas uma opção)

1: De âmbito básico: conhecer as TIC

2: De âmbito geral: uso das TIC na minha prática profissional

3: De âmbito específico: uso das TIC no trabalho com meus/minhas alunos (as)

4: Outros

13. Como definiria a sua relação com o computador? (assinale apenas uma opção)

1: Não trabalho com o computador

2: Raramente uso o computador

3: Uso o computador apenas para processar texto

4: Uso bastante o computador para realizar múltiplas tarefas

5: Outra situação (Indique qual):

14. Assinale:

1= “sim” 2= “não” ou 3= “talvez”, desde que concorde, discorde ou tenha dúvidas quanto às afirmações seguintes:

Gostaria de saber mais acerca das TIC. ()

Os computadores assustam-me! ()

As TIC ajudam-me a encontrar mais (e melhores) informação (ões) para a minha prática letiva. ()

Por meio das TIC as aulas são mais motivadoras para os (as) alunos (as). ()

O uso das TIC contribui para a igualdade de condições de acesso à educação pelos jovens e das crianças. ()

As TIC promovem novas formas de ensinar e de aprender. ()

Acho que as TIC tornam mais fáceis as minhas rotinas de professor (a). ()

Penso que as TIC ajudam os (as) meus/minhas alunos (as) a adquirir novos conhecimentos de modo significativo. ()

As TIC não afetam o modo como ensino. ()

É crescente a dependência das TIC na minha prática profissional. ()

Ao utilizar as TIC, sou valorizado (a) pelos meus colegas. ()

Acredito que ferramentas tais como: e-mail, fórum, e chat podem tornar mais fácil a minha comunicação com colegas e alunos (as). ()

As TIC distraem os (as) meus/minhas alunos (as) em suas tarefas escolares. ()

As TIC encorajam os/as meus/minhas alunos (as) a trabalhar em colaboração. ()

Não há relação entre o uso das TIC e as aprendizagens dos (as) meus/minhas alunos (as) em relação à educação para sexualidade. ()

A Internet pode ser perigosa para os meus alunos. ()

É importante usar as TIC para manter o nível de qualidade das minhas aulas. ()

As TIC podem contribuir com os trabalhos de educação para sexualidade ()

As TIC são valiosas na promoção das aprendizagens a serem adquiridas pelos (as) meus/minhas alunos (as) ()

Em relação às famílias, as TIC podem colaborar com os trabalhos de educação para sexualidade. ()

15. Assinale a quantidade de horas, por semana, que gasta/despende no computador?

1: Zero horas ()

2: De 0h a 3h ()

3: De 3h a 5h ()

4: De 5h a 10h ()

5: Mais de 10h ()

16. Usa Internet? (pode assinalar mais de uma opção)

1: Não ()

2: Sim, em casa ()

3: Sim, na escola ()

4: Sim, com os meus/minhas alunos(as) ()

5: Outros (indique qual/quais)

17. Já ouviu falar em plataformas de *e-learning*?

1: Não ()

2: Sim e nunca usei ()

Sim, já usei ()

18. Que uso faz do *e-mail*? (pode assinalar mais de uma opção)

1: Não uso ()

2: Uso para me comunicar com amigos (as) ()

3: Uso para me comunicar com colegas (por razões profissionais) ()

4: Para comunicar me com a escola (órgão de gestão, serviços administrativos)

5: Uso para me comunicar com os (as) alunos (as) ()

6: Uso para comunicar com pais e mães dos (as) alunos (as) ()

7: Outros usos. (Indique quais)

19. Assinale 1 = “sim” ou 2 = “não”, desde que “concorde com” ou “discorda” das afirmações seguintes:

Nunca ouvi falar em blogues ()

Costumo consultar blogues ()

Costumo consultar blogues e comentar ()

Tenho um blog ()

Tenho um blog com os meus alunos ()

Nunca ouvi falar em *Google Docs* ()

Utilizo o *Google Docs* para o meu trabalho pessoal ()

Utilizo o *Google Docs* com os meus alunos ()

Nunca ouvi falar de *Google Groups* ()

Utilizo o *Google Groups* para o meu trabalho pessoal ()

Utilizo o *Google Groups* com os meus/minhas alunos (as) ()

Nunca ouvi falar em portefólio ()

Já ouvi falar em portefólio, mas nunca o utilizei com os meus/minhas alunos (as) ()

Utilizo o portefólio com os meus/minhas alunos (as) ()

20. Na preparação das suas aulas, com que finalidade usa as TIC? (pode assinalar mais de uma opção)

1: Não uso as TIC para preparar as minhas aulas ()

2: Para elaboração de algumas atividades ()

3: Nas pesquisas na Internet para encontrar assuntos que tenho de trabalhar com as crianças. ()

4: Nas apresentações audiovisuais (ex: *Power Point*) ()

5. Utilizo Jogos didáticos ()

6: Outros fins. (Indique quais):

20. No ano letivo passado, quantas vezes usou o computador com os seus/suas alunos/as?

1: Zero ()

2: Uma ()

3: Duas ()

4: Três ()

5: Mais de 10 ()

6: Sempre ()

21. Utiliza as TIC em interação (ões) direta (as) com os(as) alunos (as), no decorrer das suas aulas?

Sim () Não ()

22. Se respondeu positivamente a questão XXI, indique como é que costuma utilizar as TIC em interação direta com os (as) alunos(as) no decorrer das suas aulas.

23. Responda a esta questão: é ou não utilizador das TIC em contexto educativo dentro ou fora do âmbito disciplinar. Assinale com 1= “sim” ou 2= “não”, desde que concorde com ou discorde com as afirmações seguintes:

1. O uso das TIC, na sala de aula, exige-me novas competências como professor (a). ()

2. Na minha escola, sinto-me apoiado (a) para usar as TIC nas minhas aulas. ()

3. Encontro pouca informação na Internet para a faixa etária com a qual trabalho. ()
4. A direção da minha escola reconhece a importância do uso das TIC nas atividades com as crianças. ()
5. A minha escola não dispõe de condições quanto ao uso das TIC em seu contexto educativo. ()
6. Os (as) meus/minhas colegas apoiam-me no uso das TIC. ()
7. Os (as) meus/minhas alunos (as) são ainda muito pequenos para utilizarem os computadores da escola. ()
8. Não me sinto motivado (a) para usar as TIC com os (as) meus/minhas alunos (as). ()
9. A preparação de atividades letivas que envolvam o uso das TIC consome demasiado tempo. ()
10. Não conheço a fundo as vantagens pedagógicas do uso das TIC nas minhas aulas com os (as) meus/minhas alunos (as). ()
11. As condições de acesso à Internet pela minha escola são difíceis. ()
12. Há poucas sugestões de como utilizar as TIC em relação à faixa etária em que leciono. ()
13. Tenho dificuldades em administrar o tempo de aula quando utilizo as TIC.
14. Tenho conhecimento sobre os recursos que existem para o uso das TIC nas atividades com as minhas crianças em sala de aula. ()
15. Tenho poucos conhecimentos no que tange ao uso das TIC com as crianças. ()

24. Ao pensar nas TIC como recurso, em que áreas necessita de mais formação? (pode assinalar mais de uma opção)

- 1: Desconheço tudo o que se relaciona com as TIC. ()
- 2: Processador de texto (ex: *Word, Publisher*) ()
- 3: Programas de desenho (ex: *Paint, Photoshop*) ()
- 4: Programas de apresentação (ex: *Power Point*) ()
- 5: Folha de cálculo (ex: *Excel, SPSS*) ()
- 6: Base de Dados (ex: *Access, Filemaker*) ()
- 7: Multimédia/CD-ROM ()
- 8: Ferramentas de criação de sites na Web (ex: *Frontpage*) ()
- 9: Web browsers (ex: *Explorer*) ()

- 10: *E-mail* ()
- 11: Chat, forum, blogues, produção colaborativa ()
- 12: Pesquisa na Internet e produção de informação ()
- 13: *Software* pedagógico ()
- 14: Sistemas de aquisição e processamento de dados ()
- 15: Não preciso de mais formação ()
- 16: Outros (indique qual)

25. No seu entender, quais são, para a escola, os obstáculos mais difíceis de ultrapassar no que diz respeito a uma real integração das TIC no processo de ensino-aprendizagem? (pode assinalar mais de uma opção)

- 1: Falta de meios técnicos (ex: computadores, salas). ()
- 2: Falta de recursos humanos específicos para apoio do (a) professor (a) face às suas dúvidas de informática (por exemplo, inexistência de um técnico de informática ao serviço dos (as) professores(as)). ()
- 3: Falta de formação específica para a integração das TIC junto das crianças. ()
- 4: Falta de software e recursos digitais apropriados para essa faixa etária. ()
- 5: Falta de motivação dos (as) professores (as). ()
- 6: Programa (s) extenso (s) (falta de tempo para integrar as TIC no currículo).()
- 7: Falta de conhecimentos das teorias de ensino-aprendizagem, relacionadas ao uso das TIC com as crianças. ()
- 8: Pouca colaboração e interação entre professores (as) ()
- 9: Outro (s). Indique qual (is)

26. Se respondeu "outros" na questão anterior, indique qual.



Instituto de Educação
UNIVERSIDADE DE LISBOA

FICHA DO CURSO DE FORMAÇÃO – 2011/2012

Designação

Formação de Educadores/as de Infância e de Professores/as do Primeiro Ciclo em Educação para a Sexualidade. Um Desafio Que Se Faz Urgente!!!”.

Docente (s)

Formadora: Dhilma Freitas

Orientadora: Professora doutora Isabel Chagas

Destinatários

Professores/as do primeiro ciclo do ensino básico e educadores/as de infância.

Descrição

A temática da Educação em Sexualidade (ES) no espaço escolar, apesar da aprovação e regulamentação da Lei n. 60/2009 de 06 de Agosto, lei esta que aprova e regulamenta o trabalho de ES de forma intencional e desvelada nas escolas de Portugal, continua sendo uma temática complexa, cheia de controvérsias, havendo ainda muitas resistências por parte de um grande número de professores/as na realização deste tipo de trabalho nas suas escolas. Destacamos a noção de trabalho de ES “de forma intencional”, porque assim como Nunes (1987), Bernardi (1985), Foucault (1988), Chauí (1984), Guimarães (1995) e muitos outros autores, consideramos que, de forma não intencional esse trabalho sempre existiu e existe em todos os espaços, inclusive no espaço escolar. Através do não falado, do não dito, sempre educamos, ou antes, “deseducamos” nossos/as educandos/as. Minhas experiências enquanto professora universitária, atuando com alunos/as que são professores/as de escolas dos vários ciclos de ensino deste país têm-me demonstrado as resistências existentes nesta área. Entretanto, estas “resistências” apresentadas têm suas razões com certeza, todas elas merecedoras de consideração e reflexão da nossa parte. Porém, dentre as muitas razões existentes, destacamos neste projeto, aquela que nos cabe mais diretamente intervir enquanto Universidade, pois que tem a ver com as questões relacionadas com as suas formações iniciais e contínuas. Segundo informação que temos tido através do contato direto com os/as professores/as e através do acesso a pesquisas realizadas em algumas universidades, a temática da ES, ainda não é ministrada de forma significativa nas suas formações iniciais, fazendo com que os/as professores/as não se sintam preparados/as e seguros/as o suficiente para a realização destes trabalhos de forma intencional. As escassas formações contínuas existentes nesta área, muitas delas não atingindo as expectativas, acabam também por não cobrir as necessidades existentes. Juntando-se as estas problemáticas, temos ainda uma outra, ou seja, a realização de trabalhos intencionais de ES com crianças. Se já é complexa e polêmica a realização destes trabalhos com os/as jovens, com crianças as dificuldades se intensificam. Complexo, também, se torna pensar em ações educativas para atuar com crianças. Considerando-se ainda que a própria Lei existente, não dá amparo legal para trabalhos com a Educação de Infância, desconsiderando que a sexualidade perpassa todas as fases da nossa vida e, conseqüentemente, a educação em sexualidade de forma intencional aí também se faz necessária. Buscando contribuir para minimizar esta falta manifestada por muitos/as professores/as, dando-lhes a possibilidade de se sustentarem, a partir de uma sólida fundamentação teórica e de partilhas de experiências de práticas bem sucedidas neste âmbito, é que se propõe a realização desta oficina de formação



para os professores/as da Educação de Infância e do 1º CEB. Pretende-se, também, apoiá-los/as no processo de concepção, planificação, implementação e avaliação de projetos intencionais de educação em sexualidade nas escolas onde lecionam, contribuindo assim, para a operacionalização e inovação das práticas letivas desses/as professores/as, assim como para a criação de um repositório de recursos validados para a educação em sexualidade no contexto escolar.

Objectivos

- Evidenciar a importância e a necessidade de realizar trabalhos intencionais de ES na infância;
- Dar a conhecer e discutir as implicações da Lei nº 60/2009 de 06 de Agosto e da Portaria 196-2010 que regulamentam a ES em contexto escolar;
- Promover a articulação entre as orientações das legislações anteriormente citadas e o currículo escolar;
- Conceber, planificar, implementar e avaliar projetos intencionais de ES com crianças, no espaço escolar;
- Construir materiais pedagógicos com propostas de trabalho para as crianças, que as ajudem a desenvolver o pensamento crítico e, a ampliar e desmitificar a sexualidade;
- Estimular a formação de grupos de estudos nas escolas dos/as formandos/as, centrados na discussão e operacionalização da ES com as crianças, em contexto escolar, assim como na análise da prática profissional e na partilha de experiências;
- Desenvolver a capacidade dos/as educadores/as e professores/as de trabalharem em colaboração com os pares, fomentando a partilha de ideias e experiências;
- Acionar parcerias visando o intercâmbio entre escolas e outras instituições para a promoção da ES na infância;
- Desmitificar alguns dos muitos mitos e tabus relacionados com a sexualidade e a ES, em especial na educação das crianças;
- Fomentar a utilização pedagógica das Tecnologias de Informação e Comunicação como ferramenta para a pesquisa de informação e para a comunicação.
- Construir espaços virtuais com conteúdos relacionados com a sexualidade infantil, como forma de abrir espaços de partilha e de trocas de informações entre os/as professores/as e, os pais e mães de crianças, acerca do trabalho de ES com as mesmas.

Conteúdos programáticos

Os conteúdos desta oficina serão:

- Concepções acerca de sexualidade: construção sócio-histórica-cultural da sexualidade;
- Quadro legal e normativo que enquadra a educação sexual em contexto escolar e as Implicações nas práticas de ensino das disposições curriculares mais recentes;
- Educação Sexual: Conceito(s);
- Educação Sexual na Infância: finalidades, objetivos e conteúdos;
- Educação sexual na escola e na família: diferentes contextos;
- Educação sexual intencional em contexto escolar: fundamentos e perspectivas;



Instituto de Educação
UNIVERSIDADE DE LISBOA

- “Perfil” do professor de Educação Sexual face às disposições legais;
- A construção social da infância;
- Manifestações da sexualidade infantil;
- A construção de gênero na infância;
- Metodologias de ensino-aprendizagem: trabalho de projeto, elaboração de materiais didático-pedagógicos para o trabalho de ES com crianças e vivência de dinâmicas indicadas para trabalhar com ES com crianças, na escola.

Bibliografia

- Aquino, J. G. (Org.) (1997). Sexualidade na escola: Alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus.
- Andaló, C. S. A., Fernandes, M. M., & Gonçalves, M. D. S. (1998). Trabalhando sexualidade na sala de aula. *Perspectiva*, 30, 35-56.
- Ariès, P. (1981). A História Social da Criança e da Família. Rio de Janeiro: Zahar.
- Bernardi, M. (1985). A deseducação sexual. 2 ed. São Paulo: Summus.
- Chauí, M. (1984). Repressão sexual: essa nossa (des)conhecida. São Paulo : Brasiliense.
- Costantine, L.& Martinson, F.(1984). Sexualidade Infantil: novos conceitos, novas perspectivas. São Paulo: Roca.
- DEB – Departamento da Educação Básica. (2001). Currículo nacional do ensino básico – Competências essenciais. Lisboa: Ministério da Educação.
- Dias, A., Ramalheira, C., Marques, L., Seabra, M. E., & Antunes M. L. (2002). Educação da sexualidade. No dia-a-dia da prática educativa. Braga: Casa do Professor.
- Figueiró, M. N. (2006). Formação de educadores sexuais: Adiar não é mais possível. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Foucault, M. (1988). História da sexualidade. Vol.1: A vontade de saber. 11ª ed. Rio de Janeiro: Graal.
- Guimarães, I. (1995). Educação Sexual na escola: Mito e realidade. São Paulo: Mercado de Letras.
- GTES (2007). Relatório Final. Lisboa: Ministério da Educação. Recuperado em Junho de 2010 de: <http://sitio.dgicd.min-edu.pt/PressReleases/Paginas/AprovacaodoRelatorioFinaldoGTES.aspx>.
- Louro, G. (2001). Currículo, gênero e sexualidade. Porto: Porto Editora.
- Marques, A. (Coor.) (2000). Educação sexual em meio escolar. Lisboa: Ministério da Educação.
- Nóvoa, A. (1995). Formação de professores e profissão docente. In: A. Nóvoa (Org.). Os professores e sua formação (pp. 15-33). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nunes, C. A. (2003). Desvendando a sexualidade. 5ª ed. Campinas, SP: Papyrus.
- Nunes, C. A e SILVA, E. A. (2000). A Educação Sexual da Criança. São Paulo: Autores Associados.
- Paechter, Carrie. (2009). Meninos e Meninas: aprendendo sobre masculinidades feminilidades. Tradução, consultoria e supervisão Rita T. Schmidt. Porto Alegre: Artimed.

- Portugal. Ministério da Educação. Decreto-Lei nº 60/2009 de 06 de Agosto.
- Portugal. Ministério da Educação. Portaria n.º 196-A/2010 de 9 de Abril.
- Ribeiro, C. (1996). A fala da criança sobre sexualidade humana: o dito, o explícito e o oculto.. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Robert, J. & Jacob, J. (2006). A minha sexualidade até os 6 anos. Porto: Editora Porto.
- Robert, J. (2006). A minha sexualidade dos 6 aos 9 anos. Porto: Editora Porto.
- Rouyer, M. Sexualidade. (2005). Portugal: Pergaminho
- Silva, Maria Cecília P. Da. (Org.). (2010). Sexualidade começa na infância. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Saavedra, L. (2005). Aprender a ser rapariga, aprender a ser rapaz. Coimbra: Edições Almedina.
- Suplicy, M. (1999). Sexo se aprende na escola. 2ª ed. São Paulo: Olho d'Água
- Veiga, L., Teixeira, F., & Couceiro, F. (2001). Menina ou menino - eis a questão. (Vols I e II). Lisboa: Plátano.

Métodos de ensino

De acordo com os objectivos propostos para este curso são utilizadas diversas metodologias ativas, centradas no/a formando/a, tais como:

A - Sessões presenciais

- Identificar, em colaboração com os/as formandos/as e através da aplicação de um questionário inicial, as dificuldades, expectativas e necessidades de formação no âmbito da ES em contexto escolar.
- Apresentar, discutir e refletir sobre textos relativos aos conteúdos da ação.
- Conhecer as disposições legais/curriculares atuais e discutir os seus impactos na comunidade
- Vivenciar dinâmicas de grupo aplicáveis com as crianças na escola e reflectir acerca das suas implicações.
- Identificar e partilhar as práticas em ES seguidas pelos/as formandos/as em seus contextos escolares.
- Analisar, conceber projetos e construir materiais adequados às necessidades e realidades escolares dos/as formandos/as.
- Integrar as TIC nos projetos e materiais desenvolvidos.
- Partilhar experiências e refletir sobre o trabalho desenvolvido com base nas evidências recolhidas na sala de aula.
- Apresentar o trabalho desenvolvido.

B – Trabalho autónomo

- Implementar em sala de aula situações de aprendizagem dedicadas à ES.
- Adaptar e construir materiais pedagógicos adequados às diferentes situações de aprendizagem criadas.
- Refletir sobre o trabalho desenvolvido (registo de como correu o trabalho em sala de aula: o que correu bem e o que pode ser melhorado).
- Rentabilizar as TIC como instrumentos de apoio aos processo de ensino-aprendizagem.



Instituto de Educação
UNIVERSIDADE DE LISBOA

- Recolher dados que evidenciem as aprendizagens das crianças e de suas famílias.

Calendarização

Início em outubro de 2011 – término em julho de 2012.

Número de sessões presenciais previstas por mês: uma sessão (4 horas por sessão por mês). Totalizando 10 sessões presenciais – 40 horas.

Número sessões previstas on line: um encontro por quinzena (1 hora por encontro). Totalizando 20 encontros - 20horas.

Regime de Avaliação (Regime Geral de Avaliação e/ou Regime Alternativo)

A avaliação final é escrita, individual e quantitativa, de acordo com a Legislação de Regime Jurídico de Formação Contínua dos Professores. Será explicitada numa escala de classificação quantitativa de 1 a 10. O referencial da escala de avaliação é o previsto no nº 2 do artigo 46º do Estatuto da Carreira Docente, aprovado pelo Decreto-Lei nº15/2007, de 19 de Janeiro.

A avaliação individual dos formandos incide:

1. nas presenças e participação nas sessões;
- 2.desenvolvimento de um projecto de implementação da ES nas escolas dos/as formandos/as;
- 3.elaboração de um portefólio com reflexões quinzenais acerca do desenvolvimento do projecto e com a elaboração de um texto dissertativo como reflexão final;
- 4.construção de um Personal Learning Environment (PLE),a partir dos portefólios elaborados;
- 5.elaboração de materiais para serem utilizados com as crianças;
- 6.avaliação do Centro de Formação.

Recursos

Ao longo das sessões serão disponibilizados vários materiais de apoio e de extensão e aprofundamento das temáticas em estudo num espaço MOODLE que poderá aceder em: <http://meduc.fc.ul.pt>.

Exigências relativas à assiduidade *

Participação em pelo menos 2/3 das sessões (poderá ter apenas 1 falta).

Questionário de Seguimento

I – Identificação

I – 1. Nome(opcional)

II – Educação Sexual:

II – 1. Neste ano foram enviados para si vários convites para eventos (presenciais e/ou on line) na área de ES. Chegou a participar em algum deles? *

- SIM
- NÃO

II – 2. Participou em algum outro evento e/ou formação em ES que não tenha sido indicado por nós? *

- SIM
- NÃO

II – 3. Caso tenha respondido sim na questão anterior, por favor, especifique o evento, nomeando-o.

II – 4. Participou em alguma das webinares do Projeto WebEducaçãoSexual2013? *

- SIM
- NÃO

II – 5. Neste período vivenciou alguma situação inesperada em sala de aula e/ou na escola que envolvesse a sexualidade? *

- SIM
- NÃO

II – 6. Caso tenha respondido SIM na questão anterior, por favor, explicita e relate de que maneira a formação realizada contribuiu (ou não) para a resolução/abordagem desta situação

II – 7. Voltou a acessar os materiais disponibilizados na formação? *

- SIM
- NÃO

II – 8. Realizou algum trabalho e /ou projeto de ES intencional com seus alunos? *

- SIM

– NÃO

II – 9. Caso tenha respondido SIM na questão anterior, por favor, relate esse trabalho. Caso tenha respondido NÃO, justifique porque não realizou *

II – 10. Utilizou algum dos materiais e/ou metodologias partilhadas pelos colegas dos outros grupos nos encontros presenciais? *

– SIM

– NÃO

II – 11. Realizou algum trabalho nesta área que envolvesse os pais dos alunos? *

– SIM

– NÃO

II – 12. Caso tenha respondido SIM na questão anterior, por favor, relate esse trabalho .

II – 13. Um ano depois da formação realizada, considera que ela teve (e continua tendo ou não) algum impacto na sua vida pessoal e/ou profissional, no que se refere ao trabalho de ES na escola? *

– SIM

– NÃO

II – 14. Caso tenha respondido sim na questão anterior, por favor, descreva-o. Caso tenha respondido NÃO, poderia justificar quais as possíveis razões para este fato?

III– As TIC

III – 1. Neste ano foram enviados para si alguns convites para eventos (presenciais e/ou on line) na área das TIC. Chegou a participar em algum deles? *

– SIM

– NÃO

III – 2. Participou em algum outro evento e/ou formação em TIC que não tenha sido indicado por nós? *

– SIM

– NÃO

III – 3. Caso tenha respondido SIM na questão anterior, por favor, especifique o evento, nomeando-o.

III – 4. Assinale das ferramentas usadas na formação, quais eram desconhecidas para si: *

- Skype
- Cisco/Webex
- Cmaptools
- Formulário Googledocs
- Document Googledocs
- Moodle
- Facebook
- Outras

III – 5. Quais destas ferramentas continuaram a ser utilizadas por si durante este ano? *

- Skype
- Cisco/Webex
- Cmaptools
- Formulário Googledocs
- Document Googledocs
- Moodle
- Facebook
- Outras
- Nenhuma delas

III – 6. Utilizou algumas destas em sala de aula, com os alunos? *

- SIM
- NÃO

III – 7. Caso tenha respondido sim na questão anterior, por favor, assinale quais foram: *

- Skype
- Cisco/Webex
- Cmaptools
- Formulário Googledocs
- Document Googledocs
- Moodle
- Facebook
- Outras
- Nenhuma delas

III – 8. Um ano depois da formação realizada, considera que ela teve (e continua tendo) algum impacto na sua vida pessoal e/ou profissional, no que se refere ao uso das tecnologias? *

- SIM
- NÃO

Apêndice 5

III – 9. Caso tenha respondido sim na questão anterior, por favor, descreva-o.
Caso tenha respondido NÃO, poderia justificar quais as possíveis razões para este fato? *

Mais uma vez agradeço muito a sua atenção!!
Abraços fraternos
Dhilma

Guião da Entrevista

A entrevista, semi-estruturada e focalizada destina-se a: i) realizar uma retrospectiva dos dados obtidos ao longo da Oficina de Formação (OF); ii) recolher alguns dados complementares, para esclarecimento de aspetos que levantaram algumas dúvidas ou necessidade de aprofundamento; iii) cruzar os dados, contribuindo para a triangulação, e, conseqüentemente, para a validade do estudo.

Iniciar a entrevista agradecendo às participantes a disponibilidade de tempo demonstrada e explicar os objetivos da mesma.

A entrevista centra-se em 3 dimensões segundo o Quadro.

Dimensões	Objetivos	Questões
Aspetos relativos à TIC	<p>Conhecer o perfil do grupo nesta área e ver a possibilidade de continuar os contatos e as trocas de informações em ES através destes espaços.</p> <p>Relembrar as razões da opção pelo uso desta ferramenta de web conferência</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Na OF foram utilizadas algumas ferramentas e aplicativos da Web 2.0, nomeadamente, <i>Moodle, Skype, CiscoWebex, CmapTools, Google Drive</i>. Qual ou quais destas ferramentas já conhecia? daquelas que não conhecia, qual/quais as que continuou a usar pessoalmente ou profissionalmente depois da sua formação? (Se desejar fazer algum comentário sobre elas, fique à vontade.) 2. Possui algum blogue ou perfil em redes sociais? Costuma utilizar/consultar esses espaços? 3. Participou na I COES e em alguma “webinar” do Projeto WebEducaçãoSexual2013? 4. Qual é a sua opinião/percepção acerca do uso da webconferência (CiscoWebex) nesta OF?
Metodologia de APP	Obter informações sobre as dificuldades que as docentes sentiram em relação à APP e quais as perspetivas acerca da sua utilização.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Já conhecia a metodologia da APP? 2. Já tinha trabalhado com essa metodologia? Como se sentiu? 3. Na sua opinião, como funcionaram os encontros dos pequenos grupos? Como foi o trabalho no seu pequeno grupo? Houve participação ativa de todos? As ferramentas funcionaram? Como se sentia nesses encontros?
Aspetos relativos à ES	Clarificar as perspetivas das formandas quanto ao impacto da OF na sua formação.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nesta formação, foram trabalhadas várias temáticas: concepções acerca de sexo/sexualidade; ES na escola – conceito, legislação, perfil do professor/a, conteúdos, metodologia, e ES na família; ES na infância; género e ES; sexualidade e multiculturalidade; sexualidade e valores; sexualidade e deficiência; sexualidade e afetividade. Desses temas quais os que foram mais significativos para si? O que a marcou mais nesse sentido? 2. Que aprendizagens considera ter realizado nesta OF? 3. Quando se inscreveu nesta formação, tinha algumas expectativas. Elas foram ou não correspondidas? O que faltou?

P10 Memorial Descritivo**Último encontro presencial - 14/7/2012**

O último encontro permitiu fazer um balanço da formação, através duma dinâmica individual(1) e de uma avaliação feita em grupo (2). O lanche que se seguiu fechou uma caminhada intensa e prazerosa que me deleitou de uma forma inesperada.

(1)- Como poderia representar esta formação?

Esta formação representou para mim um novo universo de conhecimentos e experiências que só agora iniciou. Permitiu um novo, criativo e longo percurso que gostaria muito de continuar e aprofundar.

(2)- A avaliação dos três grupos foi importante na medida em que possibilitou apontar os pontos fortes, fracos e a melhorar nesta formação.

Reitero o prazer com que fui aceite nesta formação, pois às vezes, até acredito, que *não há coincidências* 😊 e que a Dhilma entrou na minha vida para ficar. Obrigada

Último 🤖 encontro on-line - 9/7/2012

O último encontro on-line dá-nos uma sensação de perda e ganho ao mesmo tempo. Perda de um tempo e espaço que foi criado na rotina semanal e que vai deixar saudades. Ganho porque permitiu aprender e partilhar saberes e experiências através de um canal inovador e privilegiado (no conforto do lar). Se se perde...é porque se ganhou algo de que sentimos falta. E o que fica dos encontros é sobretudo o conhecimento e o companheirismo. Foi um prazer.

Encontros on-line - 18/6/2012 e 3/7/2012

O que marca quase sempre as discussões sobre o tema do Multiculturalismo é, por um lado as culturas dos diferentes países africanos e, por outro, a forma de ser e estar dos ciganos. Como "invadir" estas cultura sem desrespeitá-las, mas conhecê-las? Não é tarefa fácil nem tampouco iniciada. Como organizar um currículo que promova as diferenças sem atenuá-las? Como fazer que a escola não se deixe normalizar tão ferozmente como atualmente acontece?

Foram múltiplas as questões levantadas e que deixadas no ar se podem desvanecer, ou podem semear novas ideias para novos projetos de intervenção no fértil terreno escolar e social. As crianças e jovens com deficiência têm marcado um lugar na escola e tem sido, por vezes uma luta conseguir que tenham o "seu lugar ao sol". Contudo, o respeito pelas suas diferenças podem abrir caminho para o respeito de todas as diferenças.

Gostei muito da intervenção da Célia Rossi e da Dhilma porque nos fazem questionar e pensar nos nossos preconceitos marcados a "ferro e fogo" pela nossa cultura.

Encontro on-line - 9/4/2012

O encontro de hoje foi interessante porque nos permitiu refletir sobre a caminhada que vimos fazendo nesta formação e na construção da educação sexual em nós enquanto pessoas e profissionais de educação. Porém, continuou a deixar-nos mais perguntas

do que respostas...mas este é o processo normal da aquisição do conhecimento: quanto mais sabemos mais perguntamos e mais queremos saber.

Fico com pena dos colegas que não têm participado tanto, e logo não têm usufruído desta formação, pois tem-me trazido saberes e experiências que provavelmente teria no decorrer "normal" da minha profissão. Penso que talvez se tivéssemos mais encontros presenciais, as pessoas se comprometessem e participassem mais. Eu gostava de ter mais encontros presenciais, com exploração de diferentes metodologias de trabalho em sala de aula e feedback de implementação de pequenos projetos nas escolas, pelo grupo de formandos. Acho que os/as professores/as precisam pôr a mão na massa. Porque só se aprende fazendo. Acho que a formação nos tem dado as bases teóricas que nos dão segurança e conhecimento, mas penso que deveria prolongar-se no tempo para que pudessemos ter apoio na implementação de projetos de ES. Contudo, não foi impedimento para que algumas pessoas comessem já a trabalhar, é certo. Por exemplo, propus às minhas colegas do 3º ano do 1ºCEB, trabalhar algumas atividades com os seus alunos. Tive um feedback muito positivo, quer dos alunos, quer das professoras. Claro que a questão da interdisciplinaridade fica um pouco pelo caminho, mas como disse a Dhilma, mais vale fazer qualquer coisa do que não fazer nada.

Outra questão levantada foi o envolvimento dos pais na educação sexual dos filhos. Penso que em primeiro lugar as/os professoras/es têm de se libertar do medo e da insegurança que têm em relação aos pais, em qualquer assunto. Neste assunto da ES maior é a responsabilidade de os envolver visto ser um tema envolto em muitos tabus. Faz-me sentido preparar atividades, reuniões com pais que os façam estar mais conscientes e participar em todo o processo de desenvolvimento das crianças e jovens. Penso que não é tarefa fácil, como tudo o que é diferente e inovador. Todavia, não é missão impossível. O importante é começar e nunca desistir. Sinto que posso não estar ainda muito preparada para o fazer, mas gostava de experimentar. Na escola, as minhas colegas do 1º CEB estão a ter a oportunidade de começarem a refletir e a implementar algumas atividades de ES nas suas turmas, pois eu, o Luís e a Leonor temos conseguido estruturar algum conhecimento e proporcionar espaços de debate em reuniões de docentes. Acho que a caminhada começou no meu agrupamento e que a educação pelo silêncio poderá ter agora menos presença nas aulas.

Outro aspeto interessante foi pensar sobre o perfil desejável do professor. E para mim o mais difícil é fazer com que o currículo oculto de valores e imposições morais e religiosas dos professores deixe de constar do seu repertório diário em sala de aula. Parece-me que os professores esquecem-se muitas vezes da sua função de educadores idóneos e "andam ao sabor" da sociedade e dos media, ora querendo agradar e ser politicamente corretos, ora ignorando ou optando pelo silêncio. A ES permite-nos explorar outros campos do saber e ao mesmo tempo explorar em nós atitudes, sentimentos e comportamentos, completando-nos na aquisição de competências e do conhecimento de nós próprios e dos outros.

Encontro skype - 26/3/2012

Hoje no nosso encontro fizemos o ponto de situação sobre o tema dos valores ainda por fechar e sobre o novo tema que já se encontra aberto, quer no fórum, quer na wiki.

No skype nunca conseguimos ouvir muito bem a Mª João, por isso hoje andámos a experimentar o chat com vídeo no gmail. Outra ferramenta que nunca tinha experimentado e que hoje tive essa oportunidade de partilha e de descoberta com os colegas de grupo. No entanto, no gmail só dá para estar duas pessoas de cada vez. Apesar disso, é o processo que conta, às vezes um pouco menos que o resultado. É uma caminhada que cruza pessoas, conhecimentos, saberes, vontades...tal como se estivesse utilizando/fazendo um mapa conceitual, mas aqui sobre a aprendizagem

pessoal que esta formação me tem permitido fazer.

Encontro on-line - 19/3/2012

O encontro de hoje, apesar de não ter sido de debate, foi importante no sentido de nos ter facultado uma interessante ferramenta. A construção de mapas conceituais não foi novidade para mim, mas a ferramenta foi. A pertinência do encontro de hoje baseou-se na oportunidade de termos conhecido e aplicado a ferramenta (ihmc cmap tools), tendo em conta um dos temas que iremos explorar. O cmap tools pode ser igualmente utilizado com os nossos alunos a fim de sistematizar o conhecimento, pois permite pôr os alunos a pensar/refletir/construir sobre as aprendizagens. Mais um recurso TIC que esta formação me proporcionou conhecer e utilizar...é sempre a somar 🍌

Encontro skype - 12/3/2012`

Gosto sempre de reencontrar os colegas do grupo, quer nos encontros presenciais, quer nos encontros no skype. No skype temos oportunidade de nos reunirmos e trocar algumas ideias para a sistematização e conclusão dos temas. Hoje trocámos materiais através do email, fomos pesquisar outros materiais no youtube e decidimos como operacionalizar o tema dos valores. Gosto do clima de grupo, das pessoas empenhadas, da conversa informal, dos risos. Devo dizer que me identifico com os meus colegas e que sinto estarmos todos a "remar" no mesmo sentido - fator importante para o sucesso do grupo.

Encontro presencial - 10/3/2012

Nunca tinha ouvido Chimamanda Adichie falar de si e do seu país. Fiquei extremamente impressionada e emocionada com as histórias de vida de algumas pessoas e da forma como uma globalização pode esbater culturas e saberes ancestrais, esmagando povos, países e pessoas tomando-as como um todo homogéneo. A discussão levou-nos depois para a ES e para a educação para os valores. Para mim as questões principais centram-se sobretudo na função da escola que não proporciona uma verdadeira participação por parte dos/as alunos/as, nem tampouco verdadeira cooperação, responsabilidade e respeito pelo outro. Desta forma, urge um modelo educacional norteador de diálogo e de desenvolvimento de valores universais que contribua para uma sociedade futura de pessoas críticas, íntegras, solidárias, assertivas e que respeitem o outro, no campo da relação interpessoal, da sexualidade. A ES poderá ser uma das chaves para a mudança de atitudes, de valores e de comportamentos das crianças e jovens.

Encontro presencial - 11/2/2012

Hoje é um dia especial porque é o dia do meu aniversário! 36 anos de experiências enriquecedoras e tantas outras por conhecer, aprender e vivenciar! E tudo isto faz agora mais sentido se nos focarmos na afetividade com que fazemos transparecer a nossa personalidade, os nossos interesses e sermos cada vez mais assertivos em relação a nós próprios e em relação aos outros. A manifestação de carinho e afeto deve ser vivida. O toque, o olhar e a nossa expressão corporal deve transbordar atenção e carinho quando trabalhamos com crianças, especialmente com aquelas com sentem na pele alguma forma de exclusão. Gostei do encontro de hoje porque me fez refletir nas minhas experiências ao longo dos meus 36 anos de vida e como poderão ser os próximos 36 se for fiel ao que sinto e à forma como me afirmo pessoal e profissionalmente no mundo.

Encontro on-line - 6/2/2012

Jamais serei a mesma pessoa depois desta formação! Não é clichê...é mesmo

verdade 😊

A vontade de dizer, de fazer, de partilhar é imensa depois de sentirmos que fazemos parte de um grupo pioneiro na área e que podemos fazer mudanças significativas nas nossas escolas, nas nossas vidas e nas dos outros, enfim na nossa sociedade.

Sou professora de educação especial porque talvez sempre tenha gostado de fazer "trabalho de formiguinha" (como diz a Dhilma). Pois agora sou professora de educação especial e de educação sexual. O "trabalho de formiguinha" continua, mesmo nesta área, para mim nova e inesperada. Apesar de considerar que o trabalho na área da inclusão é ainda imenso e que nem em todas as escolas é a realidade, a educação sexual aliada à deficiência torna-se um desafio ainda maior. Será interessante pensar em novos projetos em conjunto com os colegas.

Encontro presencial - 28/1/2012

Este encontro começou com a leitura de uma história: "Maria vai com as outras". Sim... já fui, e por vezes sou, uma Maria que foi e vai com as outras. E de repente olhei em volta e pensei que as colegas que iniciaram esta formação e que já não estavam presentes foram Marias...que foram com as outras. Ou seja, não querendo julgar ninguém e desconhecendo as suas razões, penso que a minha profissão está cheia de professoras e professores que podiam fazer mais, dar mais, estudar, ler, pesquisar, aprender. E esta é uma formação que nos dá a oportunidade de mudar formas de entender, sentir, olhar para a nossa realidade e melhorá-la, ao partilhar com os alunos e restante comunidade educativa, a nossa aprendizagem sobre um tema tão importante. Sinto-me crescer e não há melhor sensação neste mundo!

Gostei particularmente das duas histórias e penso que foi uma excelente forma de começar o encontro. Nunca antes teria pensado que teriam algo em comum com questões ligadas à sexualidade. De fato, pensar no outro, em mim em relação ao outro e refletir sobre a tolerância e a aceitação em todas as áreas da nossa vida ajuda-nos a compreender as nossas relações interpessoais. As coisas que falamos e que calamos têm implicações tão espetacularmente maravilhosas como nefastas, para nós e para os outros, e ter disso consciência é cada vez mais importante na nossa sociedade. As crianças e jovens precisam de ter essa mesma consciência - falar e calar o quê, porquê? Sexualidade? O que é? Porque não se fala sobre o assunto? Crescer neste tabu é ignorar um pedaço do nosso self. Descobri-la é ver renascer uma parte de nós, adormecida, calada, ignorada. É assim o que sinto.

Na segunda parte do encontro apresentámos os trabalhos dos 3 grupos. O que mais me marcou foi a análise dos questionários aos alunos sobre atitudes e preconceitos em relação ao género. Realmente...passamos tantos meses, por vezes anos, com as crianças à nossa frente e não as conhecemos, não sabemos que pensam, sentem, querem, porque não lhes damos a oportunidade de se expressarem convenientemente.

Outra das questões abordadas foi chamar à atenção para a importância da família em todo este processo de aprendizagem. Sim...a família é importante, mas o conhecimento e a educação também! E a escola tem o dever desconstruir a mensagem negativa sobre a sexualidade. Ensinar a dizer pénis, em vez de pilinha é uma das "missões" da escola para com os pais, para com os alunos e para com a sociedade, pois a mudança começa por mim e em mim. A propósito e lembrando Gandhi: "*Sê a mudança que queres ver no mundo*". Gandhi não era decididamente uma Maria que ia com as outras.

Encontro on-line - 23/1/2012

"O corpo é um dos nomes da alma, e não um dos mais indecentes." (Marcel Arland)

Iniciámos a apresentação dos grupos pelo tema da sexualidade e corpo. A importância de trabalhar o corpo em nós, nas escolas com as crianças, com os pais e professores, é fundamental para que se clarifique conceitos e saberes em educação sexual. Foi uma experiência inovadora, diferente e muito interessante a apresentação de trabalhos on-line.

Encontro GEISEXT - 30/11/2011

O Luís desafiou-me e eu, como ADORO desafios (!), acompanhei-o num dos encontros do grupo GEISEXT, com a formadora Sylvia Rabello (Univ. UNESP e Univ. Aveiro). Foi um encontro interessante, pois pôs-me a pensar nas marcas da sexualidade nos media e são flagrantes os estereótipos a que as crianças, jovens e adultos estão expostos quando folheiam uma revista, um jornal ou veem um anúncio publicitário na TV ou num outdoor no espaço público. O tema focou-se nas diferenças de género e estereótipos associados. Foi interessante a partilha de materiais e a reflexão de grupo.

Encontro presencial - 26/11/2011

O encontro de hoje ficou marcado pelas palavras: amiga, dinâmica e trabalhadora. São qualidades que definem as pessoas do grupo de formação reflexo da proposta de "quebra-gelo" inicial.

A nossa cultura castradora não permite olhar-nos positivamente e falar das nossas características positivas, valorizando-nos e valorizando os outros. Exemplo é o apontar constante dos erros nas aulas, quando deveríamos apontar o que as crianças/jovens fazem corretamente e destacar os seus sucessos e conquistas; exemplo é olhar para as/os colegas e familiares e apontar-lhes defeitos, em vez de olhar realmente para as pessoas e fazer comentários apreciativos, em vez de depreciativos. A nossa autoestima, a confiança, a valorização e o respeito por nós e pelos outros é alvo da ES e deve ser trabalhada, primeiro começando em nós, e depois trabalhando-a nas escolas e com toda a comunidade escolar.

O trabalho em ES começa com a criação de vínculos e de relações de afetividade entre os professores/as e os alunos/as. Para início de trabalho nesta formação surgiram 4 temas muito interessantes e que irão ser os pilares que suportam o corpo de conhecimentos em ES.

1º Encontro presencial - 12/11/2011

Se a vida é uma surpresa atrás da outra, o início do percurso nesta formação foi uma agradável surpresa num momento em que me encontrava mais perdida. Uma nova escolha e um novo rumo foi trilhado, aparecendo justamente quando era necessário. Obrigada Dhilma por ter escolhido uma inscrição fora de tempo, pois muitas situações na nossa vida não se encaixam exatamente nos tempos previstos. Foi um passo que poderá alterar a minha/a nossa caminhada futura.

Expetativas? Muitas!

Perguntas? Muitas.

Muitas, sempre que inicio um novo percurso de formação. A celebração do conhecimento dá-se na interação crescente entre as pessoas que têm algo para ensinar e para aprender. Esperava, por isso, aprender mais sobre um assunto sobre o qual não tinha ainda refletido, apenas questionado: o que será isto da educação

sexual? na escola? e os pais? como se faz? já alguém fez? quando se faz? a partir de que idades? como se preparam os professores? e as crianças e jovens com deficiência? faz sentido? falar de educação sexual agora, porquê?...

Medos? Muitos.

De falar, de me expor, de questionar, de partilhar...mas estes medos foram-se dissipando à medida que fomos dialogando sobre os objetos, marcos da sexualidade das pessoas do grupo de formação. Foi interessante e divertido, mas algo constrangedor. Não me sentia totalmente à vontade em partilhar uma história "minha" com pessoas desconhecidas, mas no final foi divertido e muito libertador.

Encontro presencial - 16/6/2012

As questões de género e homossexualidade marcaram a sessão de hoje. Começámos por ouvir uma canção "da moda" que estereotipa a forma de ser e estar dos homens. Acho sempre interessante encontrarmos na nossa vida, naquilo que nos rodeia, marcas da sexualidade. De repente, vejo e consigo encontrar associações da vida quotidiana com a ES. Parece que tudo agora faz mais sentido para mim. Uma canção que as pessoas ouvem descontraidamente no rádio, tem marcas poderosíssimas de estereótipos que norteiam pensamentos, atitudes e comportamentos.

Outra questão abordada foi o "sentido de ser homem e mulher", o masculino vs o feminino e, em última instância, como nos libertarmos das regras, manuais, imposições e obrigações de género? E é tão simples...é apenas termos (e conquistarmos) a liberdade para viver em pleno a nossa sexualidade, em sintonia com os nossos ideais mais intrínsecos e verdadeiros. Claro que a pressão social é, muitas vezes esmagadora, mas tenho-me deparado com situações em que a luta por aquilo em que acreditamos dá frutos, surte efeitos e contagia-se a outras pessoas que connosco começam a caminhar. Mas um longo caminho há percorrer em relação à ES nas escolas e um caminho espinhoso em relação àqueles que são diferentes e "anormais". Mas tudo se faz, devagar, devagar, devagarinho, como canta Martinho da Vila 😊.

Deixou-me a pensar a questão da conquista do espaço/esfera social pelas mulheres (mundo do trabalho) que é muito valorizado e, pelo contrário, a entrada do homem na esfera doméstica, que é socialmente desvalorizada, porque não é considerada viril. De facto, nunca tinha pensado desta forma, que há cada vez mais formas de ser homem e ser mulher e que a troca de papéis poderá ser mais ou menos valorizada inconscientemente, por ser mais ou menos valorizada socialmente. hummm... vou continuar a refletir...

COES - 2,3,4/5/2012

A minha primeira experiência de Conferência on-line! Adorei!

Penso que o sonho é a porta para a realização pessoal. As pessoas que conseguem fazer os sonhos acontecer arrastam consigo todas as outras pessoas e os seus sonhos passam a ser a sua realidade e a realidade dos outros. Toda esta formação e a COES percebida como "a cereja em cima do bolo" permitiu que, para muitas pessoas, se falasse, tocasse no assunto, refletisse e projetasse saberes e experiências sobre a ES. Pessoas de dois países "irmãos" e agora mais perto e à distância de um clic, que juntos partilharam e enriqueceram o conhecimento sobre este tema, que me é agora tão querido e próximo. Não tenho palavras que cheguem para exprimir um agradecimento sentido à Dhilma, por fazer acontecer, por estar e por ser quem é.

Encontro presencial - 26/5/2012

A sessão de hoje foi marcada pela partilha de bibliografia sobre o tema da sexualidade e educação sexual. A Dhilma trouxe uma série de livros que foram passando de mão em mão, de olhar em olhar e a crescente curiosidade foi tomando conta da sala...foi tomando conta de mim. Perdoem-me os "defensores acérrimos" das TIC...mas não há nada melhor que pegar num livro, folheá-lo, cheirá-lo e perdermo-nos nas suas páginas imensas de saber. O saber e a partilha tem sido permanente nas sessões desta formação e tem mudado a minha visão do mundo, das pessoas, de mim mesma. A transformação tem gerado uma vivência da sexualidade que se repercute na vida pessoal, junto dos amigos e dos familiares, e na vida profissional com a implementação de pequenos projetos na escola e no futuro de tantas crianças, professores e professoras.

Outra das questões abordadas foi a leitura das questões colocadas pelos alunos sobre sexo/sexualidade. Mais uma vez, a partilha de reflexões e questões foi crucial para que fizessemos um bom trabalho nas escolas, sem ferir as suscetibilidades das próprias crianças e dos pais, considerados como colaboradores importantes em todo o processo de implementação da ES na escola.

Encontro presencial - 21/4/2012

Cada vez que saio de um encontro presencial sinto um crescente e intenso "empowerment". E o dia de hoje não foi exceção. O facto de estarmos realmente a fazer, criar, implementar projetos nas escolas junto das crianças e das/os colegas faz com que nos sintamos parte da solução. Ver acontecer é realmente importante!

A sessão de hoje foi muito dinâmica, com partilha de informações, formações, experiências muito importantes e interessantes. Apesar de algumas pessoas terem desistido, acabou por dar a este grupo mais coerência e solidez...estão talvez agora as pessoas que realmente se interessam e empenham em fazer algo diferente.

A troca de informações e a rede de contatos que é proporcionado neste grupo é valioso. Sei agora como me candidatar à certificação de formadores e já andei a pensar com o colega Luís numa formação para as/os docentes da nossa escola para o próximo ano letivo. Penso que será um projeto interessantíssimo e uma forma de fazer chegar a todas/os as/os colegas aquilo que aprendemos, refletimos e experienciamos nesta formação. Gostava muito que houvesse continuidade e que aprendessemos mais com a Dhilma sobre estratégias e metodologias de intervenção, quer com as crianças, quer com as/os docentes. Apesar de saber que não há receitas e que é no fazer que se aprende, sinto muitas inseguranças sobre "como" fazer, agir em sala de aula, com as colegas e com os pais. Mas...o lema é não desistir, nem baixar os braços. Há-de sempre haver boas e más experiências...pois é desta forma que se cresce e aprende.

Encontro skype - 16/4/2012

Se no início desta formação, os encontros on-line me faziam alguma confusão, hoje fazem-me todo o sentido. O facto de estarmos on-line causava-me alguma estranheza e alguma ansiedade. Mas como diz o ditado "primeiro estranha-se, depois entranha-se" 😊

Penso que o encontro de hoje foi muito positivo pois conseguimos trabalhar em grupo. Conseguimos contribuir para a conclusão do ppt e do tema 4. Tivemos um problema com a nossa wiki, pois ninguém conseguia aceder. Mas a Sofia conseguiu copiar todo o conteúdo para um doc word e lá nos enviou via e-mail.

Os aspetos negativos destes encontros são ainda um factor a considerar e

Apêndice 7

	<p>provavelmente não ultrapassáveis, pois toda a comunicação não verbal perde-se e levamos mais tempo na consecução e conclusão das tarefas. MAS...consegue-se e é uma boa alternativa na conquista das distâncias entre as pessoas. Estou totalmente convencida e considero que estamos a ficar mais competentes nesta área.</p>
--	---

As contribuições desta ação de formação para a minha prática pedagógica.

Fui para esta formação curiosa para saber de que formas mais poderia tratar este tema com os meus alunos de pré-escolar e com as suas famílias, sem consciência de que para tal, teria que envolver também toda a restante escola/comunidade escolar; fui para esta formação já consciente de que a ES tinha uma dimensão não só biológica como psíquica e ética, relacionadas com as diferentes formas de cada um sentir, sentir-se a si, sentir o outro, sentir as realidades à sua volta, agir e optar em conformidade com as suas crenças, vivências e formas de se exprimir. Em parte porque fui educada numa família onde recebi uma educação sexual explícita, livre e participada, em parte porque sempre me foram incutidos valores humanísticos que continuei a fomentar no meu percurso escolar, profissional e pessoal, em parte porque durante muitos anos trabalhei no Ensino Especial, todos estes fatores terão contribuído para que desde que me lembro de ser gente, tenha tido sentimentos de aceitação das diferenças dos valores, das crenças, competências ou capacidades dos outros. Remei muitas vezes contra muitas marés, não por gostar de me pôr sempre do lado dos grupos minoritários, não por ideologias políticas ou religiosas (nem crente sou!), mas porque acredito que todos temos direito a sermos únicos, a expressar-nos livremente (e a liberdade implica sempre responsabilidade) e a sentirmo-nos bem connosco e com o outro. E sempre acreditei que neste percurso que fazemos ao longo da vida, vamos construindo a nossa identidade desde que nascemos até que morremos, independentemente do nosso género, raça, crenças ou condição humana.

Se começo este texto com esta breve e destemida apresentação da minha pessoa, é por acreditar que se de alguma forma também contribuí para o enriquecimento desta ação, foi exatamente por já ser assim: sou fruto da minha ES. Desta forma não senti qualquer tipo de angústia ou resistência com todos os temas debatidos ao longo da ação.

Foi muito curioso conhecer e explorar as **dimensões da sexualidade**, não tinha qualquer consciência até então, sobretudo da dimensão histórico-cultural. Esta reflexão levou-me a ter uma visão mais abrangente da ES, a entender a sexualidade como uma área transversal e perceber como se apreende/compreende a ES.

Mas relativamente à **deficiência**, confesso que fui apanhada de surpresa ao verificar que também eu tinha preconceitos e que acreditava em alguns dos mitos explorados no tema! E muito embora toda a leitura, análise e discussão tenham servido para clarificar e desmistificar algumas ideias, a verdade é que continuo a acreditar que na prática, há muitas situações de deficiências profundas ou de pessoas com deficiência com pouca autonomia ou maturidade emocional, que embora não possam ser

impedidas de vivenciarem uma sexualidade positiva, não creio que tenham condições para o fazerem de forma plena, prazerosa e livre.

Os temas da **afetividade e valores** foram sem dúvida os que mais me inquietaram! Li e pesquisei muito mais do que para qualquer outro tema, porque senti desde logo uma dificuldade enorme em transpor para a escrita todas as minhas reflexões/sentimentos inerentes ao assunto. Escrevi, destruí e reescrevi dezenas de vezes, sempre insatisfeita com o que dizia, como sentia e não escrevia, como escrevia e não sentia, como achava que sentia, como achava que devia... as relações entre a autoestima, a afetividade, o processo de ensino-aprendizagem, os valores e as emoções positivas ou negativas que surgem foram uma redescoberta da minha identidade, um momento de autoanálise, um ponto alto desta ação.

O debate da **legislação** deu-me uma visão sobre a definição de competências e a evolução do estabelecimento do regime de aplicação, necessários para regular a própria ES. Fico com a ideia que ainda estamos muito limitados na nossa ação e que a grande parte das pessoas seguem cegamente a prática legislada, sem terem ainda consciência de que a ES em contexto escolar deverá estar incluída no Projeto Educativo, através da definição de estratégias e metodologias, como espaços de diálogo, reflexão e partilha, promovendo assim o respeito pela diversidade e expressões da sexualidade.

A **sexualidade na infância** foi dos temas que mais me aumentou a segurança, para futuramente lidar com as famílias. O facto de poder relacionar logo com a prática o tema abordado, foi muito enriquecedor. As questões levantadas pelos alunos foram pertinentes e confirmam a necessidade de haver também nesta área, um trabalho de parceria com as famílias, para que as respostas estejam em consonância com as necessidades de todos. No entanto, no passado ano letivo não abordei este tema com as famílias, por ser o primeiro ano que me encontrava naquela instituição e não ter nenhum colega recetivo a este trabalho. Trabalhei o tema ao longo do ano com intencionalidade com o meu grupo de alunos, coloquei e respondi a questões, provoquei reflexões e nunca fui questionada por qualquer familiar, mas a verdade é que também nunca os questioneei.

Por ultimo, tive algumas dificuldades na temática do **multiculturalismo**, não no tema em si, mas na compreensão do texto selecionado, um pouco complexo e agravado talvez também pelo aproximar do final do ano letivo. O multiculturalismo é um tema já há muito trabalhado na grande maioria das escolas e com efeitos muito positivos na prática pedagógica. Mas não fazia ideia dos seus modelos, foi mais uma aprendizagem que enriqueceu a compreensão do conceito.

Ao longo da formação fui experimentando diversos sentimentos: inicialmente senti-me perdida e demorei algum tempo até conseguir começar a compreender as vantagens de trabalhar com a metodologia da aprendizagem por problemas. Com o passar do tempo esta nova ferramenta de trabalho demonstrou ser uma mais-valia: respeitou as necessidades e questões levantadas por nós, permitiu que encontrássemos diferentes caminhos para os mesmos objetivos e aceitou diversas formas de organização. Por vezes senti-me desmoralizada e perdida, mas sempre que procurei, obtive a ajuda e orientação necessárias. Aconteceu também algumas vezes questionar a atitude de alguns colegas de grupo, mas todos somos adultos e as situações foram-se resolvendo através do diálogo. Nos encontros presenciais sobretudo, foi onde melhor nos conseguimos organizar, como grupo, refletir, fazer uma avaliação e uma planificação, com mais união e coerência. Estive sempre desejosa dos encontros presenciais, porque eram gratificantes, divertidos, esclarecedores, dinâmicos e coerentes. Era um espaço cada vez mais enriquecedor, de partilha e diálogo, onde o espírito de grupo se desenvolveu e fortaleceu gradualmente.

Os encontros pelo Skipe foram uma nova e muito útil experiência, mas com algumas desvantagens: as falhas de ligação, a má comunicação/interpretação que houve por vezes entre os participantes e também o cansaço do horário pós-laboral, por vezes dificultaram mais do que auxiliaram a organização do grupo e dos trabalhos. No entanto, é uma ferramenta que atualmente já não dispenso.

Os encontros pela WEBEX foram muito cativantes, cheios de novas aprendizagens e o fato de permitirem alargar as reflexões a outros elementos da comunidade, tornou-os muito, muito, muito enriquecedores! Todos os participantes foram interessantes e deram uma “lufada de ar fresco” aos temas, novos materiais, diferentes perspetivas, enfim, muito positivos. O encontro do COES foi o culminar deste sucesso. Mas como nunca tudo é feito de coisas só boas, agora vou contar as vivências menos positivas: a dada altura, o meu entusiasmo era tanto, com a formação, os temas, os grupos e as metodologias, que achei que ia conseguir contagiar uma multidão ou pelo menos meia dúzia de colegas, na escola; errado, não consegui! O COES foi prova disso, embora tivesse apelado, publicitado e informado antecipadamente, na hora do evento ninguém quis participar “por causa do horário”, ou “porque não estou na formação” ou “porque não dá créditos”...e mesmo em relação aos temas da formação, encontrei sempre resistência dentro da escola e poucas foram as vezes que consegui ser levada a sério...! Há um ditado que diz “água mole em pedra dura, tanto bate até que fura”, talvez seja esse o caso, realmente o mais difícil é a resistência das mentalidades! Este é sem duvida o meu maior receio, o de não conseguir clarificar, desmistificar, implementar esta área no seio da escola, como disciplina transversal a todo o currículo. Mas embora não tenha desenvolvido um projeto de ES, considero que as atividades implementadas e sobretudo a gradual segurança na minha atitude,

Apêndice 8

contribuíram para a união do grupo, para a resolução de conflitos e debate e aceitação de ideias. Sinto que o grupo se tornou mais coeso, autónomo e com vivências mais democratizadas. E portanto é isso que de futuro vou continuar a fazer, experimentando estratégias, divulgando e comprovando resultados, debatendo experiências e planificando com intenção, para poder incentivar um maior numero de elementos da comunidade escolar.

Devido às dificuldades mencionadas, por vezes senti esta formação um pouco desfasada da prática pedagógica, embora simultaneamente, tenha sentido um despertar tal da consciência, que a dada altura me questioneei se seria normal, nas mais pequenas atividades do dia-a-dia, dava por mim a ir buscar temas de ES e a enunciar práticas! Mas em termos escolares, fez-me falta desenvolver um projeto, ou reunião temática, ou contextualizar mais de diversas formas as atividades realizadas. Sugiro que de futuro a ação possa ser desenvolvida de forma mais alargada no tempo e que sejam implementadas um maior numero de atividades nos estabelecimentos e posteriormente, debatidos os resultados, necessidades e problemas. Constatámos que dúvidas levantam outras dúvidas e que tal como em qualquer área da pedagogia, não há receitas, há ideias, ações e sobretudo uma enorme vontade de fazer cada vez mais e melhor.

Esta ação fez-me crescer enquanto pessoa, tornou-me mais flexível, atenta, aberta e imparcial. Tornou-me mais confiante e autónoma, logo, mais livre e responsável. Tornou-me mais consciente dos meus preconceitos, das minhas ideologias e limitações. Fui assídua e pontual; participei ativamente em todos os temas e tarefas desenvolvidas; contribui com sugestões, partilhei materiais, planifiquei estratégias, levantei problemas; refleti quer individualmente, quer dentro do pequeno grupo ou do grupo alargado. A dada altura senti necessidade de me isolar, porque de facto a temática dos sentimentos desinquietou-me um chorrilho de inesperadas e atropeladas emoções. Tive espaço e tempo para o fazer.

Sinto-me agradecida e muito privilegiada por ter feito parte desta ação. A “semente” foi plantada, comprometo-me a regá-la e alimentá-la, para que possa vir a dar os melhores frutos: uma sociedade mais informada, livre e feliz!

(...) *Penso que não cegámos, penso que estamos cegos, Cegos que vêem, Cegos que, vendo, não vêem* –Saramago, José; Ensaio sobre a Cegueira; 1999; Círculo de Leitores

Lisboa, 26 de novembro de 2012

Exemplo de trabalho de uma Wiki:

Grupo A

FICHA DE ANÁLISE DA SITUAÇÃO PROBLEMA

PROBLEMA - Como fazer um trabalho intencional de educação para a sexualidade com as crianças, considerando-se a pouca formação que os/as professores/as possuem nesta área, sem ir contra os valores das famílias das crianças e utilizando-se materiais adequados a esta faixa de idade?

1. Clarificação dos termos e conceitos (que termos /conceitos precisam ser mais esmiuçados)

- Sexualidade em crianças com N.E.E.
- Dimensões da sexualidade

órgãos sexuais

Diversidade, cultural, étnica e religiosa

Como abordar o tema da sexualidade com as crianças com necessidades educativas especiais?

- conhecer as atitudes dos professores face à sexualidade da criança/pessoa com deficiência

- conhecer e descrever as atitudes dos pais face à sexualidade do filho com deficiência (Sexuality and Mental Retardation Attitudes Inventory -SMRAI).

2. Definição do problema (novas questões relacionadas com o problema)

- Como abordar as diversas dimensões da sexualidade?

- Quais os termos/palavras corretas, relacionados com os órgãos sexuais, para utilizar nas aulas de ES?

- Como abordar o tema da sexualidade tendo em atenção a diversidade cultural, étnica e religiosa.

3. Análise do (s)

Já sabemos que existem várias dimensões da sexualidade, mas como explicar às crianças, quando questionadas por elas o que é cada

Problema(s) (o que já sabem e o que precisam saber)

uma delas?

Se uma criança nos coloca as questões: o que é uma pessoa com dois sexos?

Como é possível um homem engravidar? E é possível isto acontecer?

Até que ponto devemos explicar e esclarecer as crianças sobre os conceitos de hermafroditismo e transexualidade?

4.Estruturação das idéias (meios possíveis de resolução; estratégias; ações)

· Técnicas de saúde,enfermeiras para prestarem esclarecimentos sobre o corpo e atitudes com ele relacionadas.

· Palestras promovidas pela GNR / PSP (escola segura) sobre sujeitos e atitudes estranhas.

5.Formulação dos objetivos de aprendizagem (o que buscam aprender/ ver solucionado)

Definir objetivos e estratégias

Definir os temas que pretendo abordar

Estabelecer prioridades

- Livros, Ilustrações, Puzzles, desenhos para colorir

Power Point

- Internet

Filmes

6.Recolha de novas informações (fontes: quais? De que tipos?)

Procurar informação em:

- partilha de materiais entre colegas de formação em ES

- revisão da literatura (legislação; revistas/artigos científicos on-line; livros; estudos; estatísticas)
- projetos implementados em outras escolas

- sites/portais on-line
(edusex.com/portal da
juventude/OMS)

- Centros de saúde
- CERCI Oeiras

Registrar e avaliar com as crianças
com regularidade

**7.Relatório e síntese das novas
informações** (avaliação do passos dados, das
fontes consultadas, das aprendizagens realizadas,
das novas necessidades)

Construir e preencher com as
crianças o jornal de projecto (quem
faz?; Porque vai fazer; quando vai
fazer;o que precisa para fazer, Como
fez, gostou/n gostou

Formação de Educadores/as de Infância e de Professores/as do Primeiro
Ciclo em Educação para a Sexualidade

QUESTIONÁRIO ATITUDES MASCULINAS E FEMININAS:

Pinta as ◇, de acordo com a tua opinião.

Lê cada frase e escolhe o que é mais importante para o rapaz ou para a rapariga.

	Rapaz	Rapariga
Ler livros de histórias de aventuras.	◇	◇
Arrumar a mesa de trabalho.	◇	◇
Ir ao cinema.	◇	◇
Sair com os pais.	◇	◇
Jogar à bola.	◇	◇
Vestir roupa suja e rota.	◇	◇
Assistir aos jogos de futebol e às corridas de carros e motos.	◇	◇
Estar com os amigos do sexo masculino.	◇	◇
Estar com os amigos do sexo feminino.	◇	◇
Jogar play- station.	◇	◇
Sair de casa bem arranjado e perfumado.	◇	◇
Ter a bicicleta limpa.	◇	◇
Ter uma casa bem arrumada.	◇	◇
Ajudar a mãe na cozinha.	◇	◇
Ajudar os colegas, naquilo que tenham dificuldades.	◇	◇
Tomar banho todos os dias.	◇	◇
Lavar os dentes.	◇	◇
Pentear o cabelo.	◇	◇
Saltar à corda.	◇	◇
Brincar com bonecas.	◇	◇
Usar maquilhagem.	◇	◇
Praticar ballet	◇	◇
Visitar museus, exposições...	◇	◇
Praticar natação.	◇	◇

1-Identificação:

EDUCAÇÃO SEXUAL: EDUCAÇÃO VERSUS ENSINO; LEGISLAÇÃO DE E.S. EM PORTUGAL. POLÍTICAS PÚBLICAS DE E.S., CONTEÚDOS DE E.S., CONTEXTOS ADEQUADOS DE E.S.

Nomes das pessoas do grupo:

2- Dados operacionais:

-Local – Na escola

-Tipo de atividade a ser realizada- Reunião de estabelecimento.

-Público alvo: Professores.

-Carga horária: 1 sessão (Cerca de 1 hora e 30 minutos).

- Conhecer e analisar a legislação relacionada com ES;
- Abordar os conteúdos de ES com segurança, em diversos contextos sócio-educativos;
- Identificar temas e pontos de partida para a efectivação de um projecto de Educação Sexual na escola;
- Identificar as diversas potencialidades dos materiais/recursos disponíveis para abordar temas de Educação Sexual.

O sistema educativo português coloca a questão da sexualidade numa óptica de transversalidade curricular, pretendendo assim articular a função tradicional da escola com o desenvolvimento das potencialidades humanas, como vem sido prática recorrente nas novas tendências das concepções pedagógicas no âmbito das ciências a educação. É nesse pressuposto que propomos uma articulação entre corpo docente no sentido de através de uma postura colaborativa elaborar um projecto de educação sexual que **faça sentido e tenha significado** para o público-alvo a que é direccionado.

- Legislação que regula a Educação Sexual em Portugal;
- Evolução das abordagens em relação à Educação Sexual;
- Reflexão sobre possíveis temas e abordar nas aulas.

A Reunião será composta por 3 momentos específicos:

1º - Análise da legislação com recurso a Powerpoint com a síntese da mesma. Discussão e esclarecimento de possíveis dúvidas.

2º - Leitura de algumas notícias de jornais referentes aos dois referendos efectuados sobre a despenalização da gravidez em Portugal, questionar qual o peso simbólico deste marco para a evolução da Educação Sexual em Portugal. Reflexão de grupo.

3º - Análise de alguns textos de manuais de Língua Portuguesa adoptados pela escola e verificar alguns onde se possam efectuar abordagens, numa óptica de transversalidade curricular, às questões da Educação Sexual. Visionamento do vídeo <http://www.youtube.com/watch?v=TWvJ3Dd2Y9M> e enumeração de possíveis temáticas serem trabalhadas com os alunos através do mesmo (no caso, questões de género).

- **A sessão** terá lugar na reunião de Estabelecimento do próximo mês.


Palestrantes: Professor que frequenta a formação de Educadores de Infância e Professores do 1º ciclo em Ed. Sexualidade


Público-alvo: Professores do 1º Ciclo do E.B.

Materiais: projetor de vídeo.

Exemplo de um Fórum

- / ► **GRUPO B**
- / ► **sexualidade versus afetividade - até 15/12**





sexualidade versus afetividade - até 15/12
 por P8- Sábado, 26 Novembro 2011, 13:49

A) clarificação dos termos / conceitos


B) objetivos de aprendizagem~

C) fontes

D) estruturação das ideias / atividades

E) Relatório e síntese das novas informações

[Responder](#)



Re: sexualidade versus afetividade - até 15/12
 por P6 - Quarta, 30 Novembro 2011, 21:01

Definição de **Afetividade**

- cuidar da relação consigo mesmo e com o outro
- termo geralmente utilizado para representar sentimentos positivos

Diferença entre sexualidade e sexo

Sexualidade	Sexo
<ul style="list-style-type: none"> • <input type="checkbox"/> Forma como nos relacionamos com o outro • <input type="checkbox"/> Fonte de prazer e bem-estar • <input type="checkbox"/> Laços afetivos e familiares <p>Está presente na construção de um projeto de vida pessoal e coletivo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <input type="checkbox"/> Aspeto biológico, fisiológico e anatómico da sexualidade • <input type="checkbox"/> Diferença entre o homem e a mulher

CONCLUSÕES

- **A sociedade constrói mitos e tabus sobre a sexualidade.**
- **O desenvolvimento da afetividade e o da sexualidade estão intimamente relacionados: ambos são construídos pela cultura, são fatores sócio culturais, ou seja, contribuem para a construção da identidade e da**

singularidade de cada pessoa, formam-se a partir das vivências de auto-percepção e reconhecimento do corpo, são vivências que fazem parte da vida do ser humano desde o seu nascimento e se estendem por toda a vida.

[Mostrar mensagem ascendente](#) | [Responder](#)



Re: sexualidade versus afetividade - até 15/12

Por P6 - Quarta, 30 Novembro 2011, 21:45

O termo "sexualidade" nos remete a um universo onde tudo é relativo, pessoal e muitas vezes paradoxal. Pode-se dizer que é traço mais íntimo do ser humano e como tal, se manifesta diferentemente em cada indivíduo de acordo com a realidade e as experiências vivenciadas pelo mesmo.

A noção de sexualidade como busca de prazer, descoberta das sensações proporcionadas pelo contato ou toque, atração por outras pessoas (de sexo oposto e/ou mesmo sexo) com intuito de obter prazer pela satisfação dos desejos do corpo, entre outras características, é diretamente ligada e dependente de fatores genéticos e principalmente culturais. O contexto influi diretamente na sexualidade de cada um.

Muitas vezes se confunde o conceito de sexualidade com o do sexo propriamente dito. É importante salientar que um não necessariamente precisa vir acompanhado do outro. Cabe a cada um decidir qual o momento propício para que esta sexualidade se manifeste

Pode-se [entender](#) como constituinte de sexualidade, a necessidade de [admiração](#) e gosto pelo próprio corpo por exemplo, o que não necessariamente signifique uma relação narcísica de amor incondicional ao ego.

Fonte: <http://www.infoescola.com/sexualidade/o-que-e-sexualidade/>

Afeição (vinda de afeto), é representado por um apego a alguém ou a alguma coisa, gerando carinho, [saudades](#) (quando distantes), confiança e intimidade, o termo perfeito para amor entre duas pessoas. O afeto, é um dos sentimentos que mais gera [autoestima](#) entre pessoas (principalmente [jovens](#) e [idosos](#)), pois produz um [hormônio](#) que garante o bem-estar do corpo. Um conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre da impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagrado, de alegria ou tristeza.

Quando entramos em contato com o meio físico e social, recebemos estímulos através de nossos órgãos e sentidos. Esses estímulos chegam ao nosso mundo interno e lá recebem significações. Sentimentos, então algo em relação a eles. Por exemplo, gostamos ou não gostamos, é nos prazeroso ou não.

Nossa vida afetiva é composta de dois afetos básicos: o amor e ódio. Esses dois afetos estão presentes em nossa vida psíquica e também estão juntos em nossas expressões, ações e pensamentos.

Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Afetividade>

[Mostrar mensagem ascendente](#) | [Responder](#)



Re: sexualidade versus afetividade - até 15/12

por P6 - Quinta, 8 Dezembro 2011, 22:03

 [Material afetividade.zip](#)

<> <><> <>

A) CLARIFICAÇÃO DOS TERMOS/CONCEITOS

Definição de Afetividade

- ☐ A Afetividade é a capacidade humana de sentir e expressar as emoções e sentimentos e conseqüentes interesses em relação a vida.
- Cuidar de si e do outro, tendo respeito por si e pelo outro.
- ☐ A afetividade é a mistura de todos esses sentimentos, e aprender a cuidar adequadamente de todas essas emoções é que vai proporcionar ao sujeito uma vida emocional plena e equilibrada.
- ☐ A afetividade é um dos principais elementos do desenvolvimento humano.
- Termo geralmente utilizado para representar sentimentos positivos
- Afeição (vinda de afeto), é representado por um apego a alguém ou a alguma coisa, gerando carinho, [saudade](#) (quando distantes), confiança e intimidade, o termo perfeito para amor entre duas pessoas.
- A vida afetiva é composta de dois afetos básicos: o amor e ódio. Esses dois afetos estão presentes em nossa vida psíquica e também estão juntos em nossas expressões, ações e pensamentos.
- ☐ O afeto, é um dos sentimentos que mais gera [autoestima](#) entre pessoas (principalmente [jovens](#) e [idosos](#)), pois produz um [hormônio](#) que garante o bem-estar do corpo. Um conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre da impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagrado, de alegria ou tristeza.
- ☐ A afetividade Inicia-se a partir do momento em que um sujeito se liga a outro pelo amor -- sentimento único que traz no seu núcleo um outro, também complexo e profundo: o medo da perda desencadeando outros sentimentos, tais como o ciúme, a raiva, o ódio, a inveja, a saudade...
- ☐ A afetividade consiste em poder fazer com que o jovem receba de nós o contato físico, verbal, a relação de cuidados, mas isso também implicará conflitos, envolvendo amor e raiva. Nós temos raiva de quem amamos, temos ciúmes de quem amamos. Amor sempre envolve conflito.
- ☐ Afeto é a inter relação de sentimentos (físicos, anímicos e espirituais)
- ☐ O domínio da afetividade vai desde a sensibilidade corporal, física, interna e externa, incluindo as sensações corpóreas dos órgãos internos e a

sensibilidade tátil, até a interpretação subjetiva das vivências, conscientes ou inconscientes, e depende das características pessoais do humor e do temperamento.

- ☐ Afeto = amor e odio
- ☐ a raiva, a alegria, o medo, a tristeza e os sentimentos mais profundos ganham função relevante na relação da criança com o meio. “A emoção causa impacto no outro e tende a se propagar no meio social”.
- ☐ Afetividade é dar limites
- ☐ A escola deve dar momentos de afetividade

Diferença entre sexualidade e sexo

Sexualidade	Sexo
<ul style="list-style-type: none"> • <input type="checkbox"/> Forma como nos relacionamos com o outro • <input type="checkbox"/> Fonte de prazer e bem-estar • <input type="checkbox"/> Laços afetivos e familiares • <input type="checkbox"/> Está presente na construção de um projeto de vida pessoal e coletivo • <input type="checkbox"/> é o traço mais íntimo do ser humano e como tal, se manifesta diferentemente em cada indivíduo de acordo com a realidade e as experiências vivenciadas pelo mesmo. • <input type="checkbox"/> A noção de sexualidade como busca de prazer, descoberta das sensações proporcionadas pelo contato ou toque, atração por outras pessoas (de sexo oposto e/ou mesmo sexo) com intuito de obter prazer pela satisfação dos desejos do corpo, entre outras características, é diretamente ligada e dependente de fatores genéticos e principalmente culturais. O contexto influi diretamente na sexualidade de cada um. 	<ul style="list-style-type: none"> • <input type="checkbox"/> Aspeto biológico, fisiológico e anatômico da sexualidade • <input type="checkbox"/> Diferença entre o homem e a mulher

Sexualidade e auto-estima andam de mãos dadas

CONCLUSÕES

- **A sociedade constrói mitos e tabus sobre a sexualidade.**
- **O desenvolvimento da afetividade e o da sexualidade estão intimamente**

relacionados: ambos são construídos pela cultura, são fatores sócio culturais, ou seja, contribuem para a construção da identidade e da singularidade de cada pessoa, formam-se a partir das vivências de auto-percepção e reconhecimento do corpo, são vivências que fazem parte da vida do ser humano desde o seu nascimento e se estendem por toda a vida.

Muitas vezes se confunde o conceito de sexualidade com o do sexo propriamente dito. É importante salientar que um não necessariamente precisa vir acompanhado do outro. Cabe a cada um decidir qual o momento propício para que esta sexualidade se manifeste

Pode-se entender como constituinte de sexualidade, a necessidade de admiração e gosto pelo próprio corpo por exemplo, o que não necessariamente signifique uma relação narcísica de amor incondicional ao ego.

Nossa vida afetiva é composta de dois afetos básicos: o amor e ódio. Esses dois afetos estão presentes em nossa vida psíquica e também estão juntos em nossas expressões, ações e pensamentos.

B) OBJECTIVOS DE APRENDIZAGEM

- ☐ Valorizar a afetividade como uma parte importante da sexualidade
- ☐ Valorizar a afetividade entre as crianças, entre as crianças e o adulto, entre as crianças e as famílias
- ☐ Saber resolver conflitos
- ☐ Valorizar atitudes e comportamentos
- ☐ Saber exteriorizar e controlar emoções
- ☐ Identificar-se como pertença de um sexo

C) FONTES

Fonte: <http://www.infoescola.com/sexualidade/o-que-e-sexualidade/>

Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Afetividade>

Fonte: [Afetividade Na Aprendizagem Documento PDF](#)

Fonte: [EDUCAÇÃO COM AFETIVIDADE Documento PDF](#)

Fonte: [Afetividade Apresentação PowerPoint](#)

D) ESTRUTURAÇÃO DE IDEIAS/ATIVIDADES

Power Point “O Sapo Apaixonado”

Power Point “Mil beijinhos para...”

Dominó de S. Valentim – afetos

Atividade: “Amor é...”

Música André Sardet “ Adivinha o quanto eu gosto de ti”

E) RELATÓRIO E SÍNTESE DAS NOVAS INFORMAÇÕES

[Mostrar mensagem ascendente](#) | [Responder](#)



Re: sexualidade versus afetividade - até 15/12

por [P2](#) - Terça, 27 Dezembro 2011, 20:55

li atentamente o texto que a Isabel fez e acho que aborda de forma completa este tema, por agora não vejo mais nada a acrescentar. teremos oportunidade dia 4 de online discutir o assunto.

Bom Ano Novo

P2

[Mostrar mensagem ascendente](#) | [Responder](#)



Re: sexualidade versus afetividade - até 15/12

por [P8](#) - Quarta, 28 Dezembro 2011, 00:49

para já, não tenho nada a acrescentar.

[Mostrar mensagem ascendente](#) | [Responder](#)



Re: sexualidade versus afetividade - até 15/12

por [P2](#) - Segunda, 27 Fevereiro 2012, 00:10

[afetividade.doc](#)

OLÁ

Como houve alteração das datas dos temas . que estava postado já perdeu a validade e para estar atualizado aqui vai a minha reflexão sobre o que li agora para trabalharmos amanhã.

P2

[Mostrar mensagem ascendente](#) | [Responder](#)



Re: sexualidade versus afetividade - até 15/12

por [P6](#) - Domingo, 26 Fevereiro 2012, 16:52

[Todos somos feitos de afetos.docnovo.doc](#)

Aqui fica mais um resumo dos videos do Café Filosófico.

[Mostrar mensagem ascendente](#) | [Responder](#)



Re: sexualidade versus afetividade - até 15/12

por [P8](#) - Terça, 28 Fevereiro 2012, 00:50



[Síntese afetividade sexualidade.docx](#)

Boa noite

após um longo serão de reflexão e acompanhada pela minha amiga Hidith e através do telefone pela Isabel e Cláudia, conseguimos elaborar a síntese em consonância com tudo o que lemos e ouvimos. Preparamos um PowerPoint com uma atividade relativa aos afetos, que vai junto e pode ser feita através do livro "As Mãos não são para Bater"

Nota: anexamos a história em PowerPoint, caso não tenham o livro.

Beijinhos

P8, P2, P6

[Mostrar mensagem ascendente](#) | [Responder](#)



Re: sexualidade versus afetividade - até 15/12

Por P8 - Terça, 28 Fevereiro 2012, 00:51



[afetividade sexualidade.ppt](#)

Atividade em PowerPoint segundo o modelo dado

[Mostrar mensagem ascendente](#) | [Responder](#)



Re: sexualidade versus afetividade - até 15/12

por [P8](#) - Sexta, 2 Março 2012, 01:52

amanhã mando a historia

(Editado por [Dhilma Freitas](#) em Terça, 28 Fevereiro 2012, 00:53)

[Mostrar mensagem ascendente](#) | [Responder](#)



Re: sexualidade versus afetividade - até 15/12

por [Dhilma Freitas](#) - Sexta, 2 Março 2012, 01:56

Este grupo está mesmo de parabéns!

É muito bom ver que todas trabalham mesmo juntas e que contribuem desta forma para o crescimento e enriquecimento do grupo como um todo.

Vi que fizeram um PPS deste tema, porém nem precisava, era só fazer mesmo uma síntese do que ficou para o grupo, de tudo o que leu e discutiu sobre o assunto. Mas já fizeram e está ótimo. Parabéns às meninas 😊

Beijinhos

Dhilma

[Mostrar mensagem ascendente](#) | [Responder](#)



Re: sexualidade versus afetividade - até 15/12

Por [P8](#) - Segunda, 5 Março 2012, 21:36



[as_maos_nao_sao_para_bater_1.ppt](#)

Olá

como prometemos aqui vai o livro digitalizado em powerpoint "as mãos não são para bater". como é grande temos que enviar em 2 partes. esperamos que gostem.

O Grupo B

[Mostrar mensagem ascendente](#) | [Responder](#)



Re: sexualidade versus afetividade - até 15/12

Por [P8](#) - Segunda, 5 Março 2012, 21:42



[as_maos_nao_sao_para_bater_2.ppt](#)

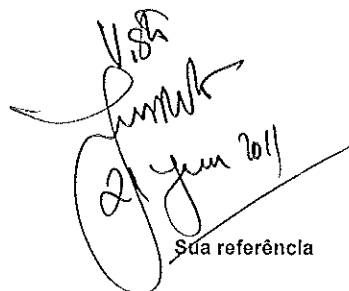
Aqui vai a parte 2 do livro "As mãos não são para bater".

Grupo B

[Mostrar mensagem ascendente](#) | [Responder](#)

ANEXOS

Conselho Científico-Pedagógico
da Formação Contínua



Exmo/a. Senhor(a)

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA
UNIVERSIDADE DE LISBOA
ALAMEDA DA UNIVERSIDADE

1649 013 LISBOA

Sua referência

Nº do Processo

Nossa Referência
CCPFC/DC-3684/11

Data
Braga, 01-06-2011

Assunto: Acreditação de Acções de Formação

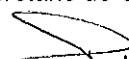
Em referência ao assunto em epígrafe, informa-se V.Ex^a que o Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua deferiu o pedido de acreditação da acção de formação 'A Formação de Educadores de Infância e de Professores do Primeiro Ciclo em Educação em Sexualidade: um desafio que se faz urgente',

- Nos termos propostos.

de acordo com o certificado que junto se envia.

Com os melhores cumprimentos

O Secretário do CCPFC


(Álvaro Santos)

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO	
Universidade de Lisboa	
ENTRADA	
Data	17 de 06 de 20 11
N.º	2409 Proc.º

P.F. Em caso de resposta fazer referência ao nosso ofício.

Rua do Forno, nº30 - 1º andar, Apartado 2168 - 4700-429 BRAGA - Telf. 253 218214 - Fax 253 218215

Atorçã
Linada Coelho
21/06/2011

CERTIFICADO DE ACREDITAÇÃO DE ACÇÃO
MODALIDADE OFICINA DE FORMAÇÃO

Para os devidos efeitos se certifica que, ao abrigo do nº1, do artigo 35º do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores, anexo ao Decreto-Lei nº207/96, de 2 de Novembro, o Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua concedeu à entidade formadora

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA

acreditação à acção de formação, na modalidade *Oficina de Formação*, nas condições expressas no presente Certificado:

Acção: A Formação de Educadores de Infância e de Professores do Primeiro Ciclo em Educação em Sexualidade: um desafio que se faz urgente

Creditação Máxima (créditos): 3.2

Registo de acreditação: CCPFC/ACC-67111/11

Prazo de validade para efeitos de início da acção: até 30 de Maio de 2014

A creditação final e definitiva a atribuir aos formandos será feita pelas Entidades Formadoras, nos termos da regulamentação em vigor.

Mais se certifica que, para os efeitos previstos no artigo 5º, do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores, a presente acção releva para efeitos de progressão em carreira de Professores dos Grupos 100 e 110.

Para efeitos de aplicação do nº 3 do artigo 14º do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores, a presente acção releva para a progressão em carreira de Professores dos Grupos 100 e 110.

Braga, 30 de Maio de 2011

O Secretário do CCPFC


(Álvaro Santos)